

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka a literatury

**ROZVOJ ČTENÁŘE NA 2. STUPNI ZŠ:
ZÁKLADNÍ ČTENÁŘSKÉ STRATEGIE**

**Development of the reader in sixth to ninth grades:
basic reading strategies**

Vedoucí diplomové práce:	PhDr. Ondřej Hausenblas
Autorka diplomové práce:	Bc. Marie Lavičková, roz. Tichá
Studijní program:	Učitelství pro střední školy
Studijní obor:	ČJ-FJ
Typ studia:	prezenční

2016

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury. Dále prohlašuji, že odevzdaná elektronická verze je identická s její tištěnou podobou.

V Praze dne

.....
podpis

Abstrakt

Práce se zabývá rozvojem čtenáře na druhém stupni základní školy se zaměřením na základní čtenářské strategie. Vyjasňuje pojmy funkční gramotnost a čtenářská gramotnost. Na základě mezinárodních výzkumů PISA a PIRLS zkoumá stav čtenářství českých žáků. Sleduje, jaké je zastoupení čtenářských strategií v RVP ZV a pohlíží na některé řady učebnic, zda podporují čtenářství a podněcují k využívání strategií. Práce zkoumá, co je základními čtenářskými strategiemi, jaké je jejich využití ve výuce, co žádá tato výuka po učiteli a jaká jsou její možná úskalí. Teoretické poznatky jsou ověřeny skrze modelové hodiny navržených výukových lekcí.

Abstract

The work deals with the development of readers at second stage of elementary schools with focus to basic reading strategies. Clarifies the concepts of functional literacy Reading literacy. Based on the international research PISA and PIRLS examines the state of reading Czech pupils. It monitors what is the representation of reading strategies in RVP ZV and looks at some of the group of textbooks if promote reading and encourage the use of strategies. The work examines what is the basic readership strategies, what is their application in teaching, what require this lesson for teacher and what are the possible pitfalls. Theoretical knowledge is verified by modeled lessons designed by tutorial course.

Ráda bych poděkovala svému vedoucímu práce PhDr. Ondřeji Hausenblasovi za jeho odborné vedení, cenné rady a poznámky. Děkuji také žákům a učitelům ze Základní školy Hanspaulka a ze Základní školy Chmelnice, že mi umožnili provést v jejich třídách modelové hodiny výukových lekcí. V neposlední řadě děkuji Bohu, rodině a všem blízkým, kteří mi byli oporou.

Obsah

Úvod.....	4
TEORETICKÁ ČÁST	6
1 Čtenářská gramotnost	6
1.1 Gramotnost v proměně času	6
1.2 Funkční gramotnost	8
1.3 Definice čtenářské gramotnosti	10
2 Čtenářské strategie	13
2.1 Psychologické hledisko čtení	13
2.2 Strategie vedoucí k porozumění textu	15
2.2.1 Hledání souvislostí.....	15
2.2.2 Kladení otázek	15
2.2.3 Usuzování	16
2.2.4 Určování důležitého	16
2.2.5 Vizualizace.....	17
2.2.6 Shrnování a syntéza	18
2.2.7 Vyjasňování	18
2.2.8 Předvídání	19
2.3 Co žádá výuka čtenářských strategií po učiteli.....	21
2.4 Možná úskalí při výuce čtenářských strategií	22
3 Čtenářství na 2. stupni ZŠ.....	23
3.1 Zakotvení čtenářských strategií v RVP ZV	24
3.2 Výzkumy PISA, PIRLS	25
3.3 Čítanky a učebnice literatury	28
3.3.1 Čítanky z nakladatelství Fraus	28
3.3.2 Čítanky z nakladatelství SPN	30

3.3.3 Literatura a komunikace z nakladatelství SPL – Práce.....	32
PRAKTICKÁ ČÁST	36
4 Výběr textu	36
5 Návrhy výukových lekcí.....	38
5.1 První lekce – sledování porozumění.....	38
5.1.1 Text k výukové lekci.....	38
5.1.2 Didaktický potenciál textu	38
5.1.3 Příprava a popis lekce	39
5.2 Druhá lekce – určování důležitého	42
5.2.1 Text k výukové lekci.....	42
5.2.2 Didaktický potenciál textu	43
5.2.3 Příprava a popis lekce	44
5.3 Třetí lekce – hledání souvislostí	46
5.3.1 Text k výukové lekci.....	46
5.3.2 Didaktický potenciál textu	49
5.3.3. Příprava a popis lekce	51
6 Výsledky modelových hodin	54
6.1 ZŠ Chmelnice	54
6.1.1 Reflexe první lekce – sledování porozumění.....	54
6.1.2 Reflexe druhé lekce – určování důležitého	60
6.1.3 Reflexe třetí lekce – hledání souvislostí	63
6.2 ZŠ Hanspaulka.....	67
6.2.1 Reflexe první lekce – sledování porozumění.....	67
6.2.2 Reflexe druhé lekce – určování důležitého	70
6.2.3 Reflexe třetí lekce – hledání souvislostí	73
6.3 Obecné poznatky z modelových hodin	77

Závěr	79
Použitá literatura	83

Úvod

Tato práce se zabývá rozvojem čtenářství na 2. stupni základní školy se zaměřením na základní čtenářské strategie. Jsem přesvědčena o tom, že výuka čtení a podpora čtenářství by neměla probíhat pouze na 1. stupni. Přestože žáci 2. stupně by techniku čtení měli mít již zvládnutou, je třeba, aby ve svém čtenářství dělali další pokroky. Čtení shledávám jako nezbytnou součást lidského života, jedná se o prostředek k získávání informací a rozšiřování znalostí. Na čtení se zakládá jakékoli další studium a v neposlední řadě díky němu lze nalézt potěšení a estetické obohacení.

V rozvoji čtenářství spatřuji smysl a jeho problematika mě zajímá, proto jsem si toto téma vybrala. Ráda bych se problematice rozvoje čtení a využití čtenářských strategií ve výuce zorientovala a vkročila do své učitelské praxe s jasnější představou o tom, jak lze podporovat žáky ve čtení, jak se zasloužit o to, aby to, co čtou, četli s porozuměním, aby v četbě mohli nacházet potěšení a aby ji využívali při svém vzdělávání i v běžném životě. Touto prací ovšem nechci posloužit pouze sama sobě, ale především svým budoucím žákům, případně dalším pedagogům.

Nejobecnějším cílem této práce je zjištění, jakými principy se má řídit literární výchova žáků na 2. stupni základní školy, aby byly rozvíjeny jejich čtenářské dovednosti, zda touto cestou může být výuka čtenářských strategií. Dílčími cíli je pak objasnění pojmů čtenářská gramotnost a čtenářská strategie, hledání, co všechno v sobě tyto pojmy zahrnují, jaké jsou základní čtenářské strategie, co vyžadují od žáků a jaké kladou nároky na učitele. Dále bych chtěla letmo zmapovat situaci čtenářství na 2. stupni základní školy a v neposlední řadě také navrhnout a ověřit výukové lekce zaměřené na rozvoj čtenářských dovedností pomocí čtenářských strategií.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část obsahuje kapitoly *Čtenářská gramotnost*, *Čtenářské strategie*, *Čtenářství na 2. stupni ZŠ*. Zpracování prvních dvou kapitol opírám především o tyto metodické příručky: *Gramotnosti ve vzdělávání*; *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*; *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* a *Kudy vede cesta ke čtenáři*. Dále jsem využila některých článků v *Kritických listech*, zejména od autorů Hany Košťálové, Kateřiny Šafránkové, Ondřeje Hausenblase a Hany Antonínové-Hegerové. Často jsem nahlížela také do *Pedagogického slovníku* a *Pedagogické encyklopedie*. Ze zahraniční literatury jsem nejvíce čerpala z publikace *Strategies that*

work od Stephanie Harvey a Anne Goudvis. Inspirací mi byly i některé další publikace domácích i zahraničních autorů týkající se čtenářské gramotnosti. Třetí kapitola, která mapuje situaci čtenářství na našich školách, se zakládá na výsledcích mezinárodních výzkumů PISA a PIRLS, které jsem čerpala z materiálů České školní inspekce. Klíčovým dokumentem pro zpracování této kapitoly byl také Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Vzhledem k tomu, že jsem se pozastavila také u čítanek a učebnic literární výchovy, i ony hrají v této kapitole určitou roli. Jedná se o čítanky a učebnice pro 6.-9. ročník základní školy nakladatelství Fraus, SPN a SPL – Práce.

Praktická část je rozdělena do kapitol *Výběr textu*, *Návrhy výukových lekcí*, *Výsledky modelových hodin*. V této části jsem vycházela z poznatků, které jsem nabyla v teoretické části. Výukové lekce jsem tvořila na základě vlastního úsudku, použila jsem některé metody nacházející se ve výše zmíněných metodických příručkách a inspirací mi také byly publikace *Sborník pozoruhodných textů*, *Nápadník menteeho* a internetové stránky <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/>. Modelové hodiny jsem provedla na Základní škole Chmelnice v Praze 3 a na Základní škole Hanspaulka v Praze 6.

Problematika rozvoje čtenářství je v naší literatuře zpracována poměrně hojně. Zabývají se jí zejména tito autoři: Jitka Altmanová, Ondřej Hausenblas, Hana Košťálová, Kateřina Šafránková, Miloš Šlapal aj. Čtenářské strategie jsou většinou zmíněny v literatuře týkající se čtenářské gramotnosti, ale samostatné publikace se jim u nás nevěnují. Zahraniční, zejména pak americká literatura, se touto problematikou zabývá též samostatně, např. již zmiňovaná kniha *Strategies that work* autorem Stephanie Harvey a Anne Goudvis nebo kniha *Reading Strategies that Work* od Laury Robb.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Čtenářská gramotnost

Vzhledem k tomu, že je práce věnována rozvoji čtenáře, shledávám jako klíčové pojednat nejprve krátce o čtenářské gramotnosti. Rozvíjení čtenářských dovedností, ať už na prvním nebo na druhém stupni základní školy či kdekoli jinde, by totiž mělo směřovat ke čtenářské gramotnosti. Domnívám se, že je důležité nejprve vyjasnit, čím čtenářská gramotnost je, co po žácích žádá a co všechno zahrnuje definice tohoto pojmu. Dále je třeba zjistit, kde se tento termín vzal a zda souvisí s běžným chápáním gramotnosti člověka.

1.1 Gramotnost v proměně času

Dříve se dovednost čtení omezovala na pouhou identifikaci jednotlivých písmen. Předpokládalo se, že každý čtenář uchopí význam psaného textu tak, jak ho zaznamenal jeho autor. V druhé polovině 20. století však došlo k významné změně v chápání čtení. Důraz se začal klást na individuální přístup k textům – čtenář má budovat vlastní význam a porozumění textu na základě svých zkušeností, znalostí a dovedností.¹ Nestačí tedy jen dešifrovat jednotlivá písmena, poskládat je v slova a následně ve věty. Čtenář musí do čtení vložit sám sebe, svoje znalosti o tom, o čem čte, svoje zkušenosti, své myšlení a svou jedinečnost.

Čtení a psaní jsou základními znaky gramotnosti, jsou v úzkém propojení, a proto proměna chápání čtení a čtenářství s sebou muselo nést také změnu nahlížení na samotný pojem „gramotnost“. Pro objasnění tohoto termínu v původním slova smyslu jsem nahlédla do *Pedagogického slovníku*, ten ho definuje jako „*dovednost jedince číst, psát a počítat získávaná obvykle v počátečních ročnících školní docházky*.“² Být gramotným podle této definice je pro nás něčím zcela běžným, ve vyspělých zemích představuje gramotnost naprostou samozřejmost. Jedná se o jakýsi základ, který pak předurčuje další vzdělávání a fungování jedince ve společnosti. Právě proto, že je tato základní gramotnost začala být považována za běžnou a dosažitelnou pro všechny,

¹ NAJVAROVÁ, V.: *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy*, s. 40.

² PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*, s. 85.

mohli se lidé následně zabývat tím, co je její nadstavbou. Od kdy tomu tak je? Jak moderní společnost dosáhla toho, že jsou všichni vybaveni základní gramotností?

Ve starověku i ve středověku byla gramotnost výsadou vyšších vrstev a znamenala do jisté míry možnost ovládat nižší vrstvy a udržovat je v poslušnosti pomocí jejich neznalosti. Rozšíření dovednosti číst a psát mezi běžné obyvatelstvo je spojováno především s dvěma mezníky. Prvním z nich je vznik knihtisku – tento vynález z poloviny 15. století urychlil proces výroby knih, tím byly knihy zpřístupněny více lidem a podněcovaly rozšíření dovednosti číst a psát. Druhým významným mezníkem, který ovlivnil vzdělanost a rozvoj gramotnosti, bylo zavedení povinné školní docházky na konci 18. století.

Až do poloviny 20. století byla gramotnost chápána jasně dvoupólově. Kdo byl gramotný, dokázal číst, psát a počítat, kdo byl negramotný, čtení, psaní a počítání neovládal. Toto rozlišení je čistě kvantitativní a nezohledňuje kvalitu. Ve chvíli, kdy se celá společnost stala gramotnou, bylo bezpředmětné sledovat již pouze to, kdo je či není gramotný. Do centra pozornosti se nutně musela dostat kvalita, tzn. hloubka znalostí a využitelnost dovedností. Vyšší nároky na kvalitu gramotnosti si navíc vyžádal rozvoj civilizace v průběhu druhé poloviny 20. století. Od té doby se gramotnosti jako takové začalo věnovat více pozornosti, stala se zájmem vědců a je provázaná téměř se všemi oblastmi lidského života. *Pedagogická encyklopedie* uvádí, že „gramotnost je komplikovaným, komplexním a zároveň proměnlivým jevem. Jeho obsah i způsob vymezování reaguje na konkrétní sociální kontext, odráží vývoj podmínek a měnící se potřeby společnosti, její kulturu, jazyk a normy“.³ Lze pozorovat, jak kultura a společnost ovlivňuje gramotnost. Změnila se z prosté schopnosti podepsat se v 19. století přes dovednost přečíst a napsat dopis v první polovině 20. století až ke schopnosti využívat aktivně texty v každodenním životě ať už osobním nebo pracovním.⁴

Pro rozlišení gramotnosti v jejím původním slova smyslu, kdy se jedná o dekodování a reprodukci textu, a gramotnosti vyšší, která se zaměřuje na její kvalitu a je spojována s fungováním v moderní společnosti, vznikly termíny „základní“ („bázová“, „formální“) gramotnost a gramotnost „funkční“.

³ PRŮCHA, J.: *Pedagogická encyklopedie*, s. 223.

⁴ RABUŠICOVÁ, M.: *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*, s. 9-10.

1.2 Funkční gramotnost

To, co učitelé žádají po žácích v hodinách českého jazyka na druhém stupni, by se již nemělo omezovat na pouhou základní gramotnost. Tu mají mít ostatně žáci zvládnutou již z prvního stupně a v oblasti čtení by měli být schopni dešifrovat jednotlivá písmena a skládat je v slova, techniku čtení by měli již plně ovládat. Jak uvádí výše zmíněná definice *Pedagogického slovníku*, gramotnost je dovednost „získávaná v počátečních ročnících školní docházky“⁵. Žáci šesté až deváté třídy mají počáteční ročníky školní docházky za sebou, ovládají základy čtení, psaní a počítání a lze je označit za gramotné. Vyvstává tedy otázka, jak dále žáky rozvíjet a co od nich v oblasti gramotnosti žádat.

Podobně jako se vyvíjela gramotnost ve společnosti, tento vývoj je možné vztáhnout na nabývání gramotnosti každého jedince. Ve chvíli, kdy je člověk gramotný, je bezvýznamné zabývat se kvantitativním určením. Dvoupólové rozlišení gramotný/negramotný postrádá smysl, protože k danému jedinci je přiřazeno označení „gramotný“. O všech žácích šestého ročníku lze říci, že jsou gramotní. A právě zde by měla nastoupit do centra pozornosti učitele kvalita gramotnosti žáků, je třeba dbát na prohloubení znalostí a využitelnost získaných dovedností. Základní gramotnost žáků se musí rozvinout v gramotnost funkční.

Funkční gramotnost již není omezena na znalost či schopnost získanou v dětství během prvních let povinné školní docházky, ale je chápána jako soubor vědomostí, dovedností a postupů, které člověk nabývá a využívá během celého života.⁶ Právě tímto směrem se musí vydat učitel druhého stupně se svými žáky.

Aspekt funkční gramotnosti začal být diskutován od 60. let 20. století, kdy se ve Spojených státech amerických zjistilo, že někteří jedinci sice ovládají techniku čtení a psaní, ale při zvýšení úrovně obtížnosti textu, nejsou schopni najít a využít požadované informace. Tito lidé byli gramotní, ale čtení a psaní jim nepřinášelo užitek v praktickém životě. Tento jev popsal v roce 1956 W. A. Gray jako funkční analfabetismus (funkční negramotnost).⁷ Od konce 80. let je pak funkční gramotnost diskutována v souvislosti s ekonomikou jednotlivých zemí. Životní úroveň státu stoupá ve chvíli, kdy stoupá funkční gramotnost občanů. V českém prostředí se pojem funkční gramotnost objevil až

⁵ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*, s. 85.

⁶ DOLEŽALOVÁ, J.: *Funkční gramotnost - proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*, s. 9-13.

⁷ NAJVAROVÁ, V.: *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy*, s. 24.

na počátku 90. let, kdy sice ještě neexistovaly žádné doklady o nízké funkční gramotnosti českého obyvatelstva, ale usuzovalo se, že tento problém se bude dotýkat také naší země. Tyto předpoklady se ukázaly jako pravdivé po tom, co se Česká republika zúčastnila (a nadále účastní) různých mezinárodních výzkumů dospělé populace, žáků a studentů.

Domnívám se, že každý učitel, zvláště pak učitelé vyšších stupňů vzdělávání, by měli být seznámeni s tím, co funkční gramotnost obnáší. Uvádím zde některé z definic, aby bylo patrné, kam má rozvíjení funkční gramotnosti směřovat a k čemu má učitel své žáky vést. Všechny definice se opírají o využití znalostí, schopností a dovedností v běžné životní praxi. Definice Valného shromáždění UNESCO z roku 1978 říká, že *„funkčně gramotný člověk je takový, který může být zapojen do všech aktivit, v nichž je pro efektivní fungování v jeho skupině a komunitě vyžadována gramotnost a také které mu umožňují pokračovat ve využívání čtení, psaní a počítání v zájmu jeho vlastního a komunitního rozvoje.“*⁸ Tato definice vymezuje, co funkčně gramotný člověk dělá a jak se projevuje. Učitel musí tohoto funkčně gramotného člověka vztáhnout ke svým žákům a ptát se, co je těmi „*aktivitami*“, do kterých potřebují být žáci ve svém životě zapojeni. Musí si pokládat otázky, kde a k čemu potřebují žáci využívat čtení. Odpověď na tyto otázky nemůže být obecně platná pro všechny věkové skupiny ani pro všechny typy škol. Každý učitel musí vycházet ze situace, v níž se jeho žáci nebo studenti vyskytují, co je obklopuje a kam povedou v životě jejich kroky. Učitel základní školy speciální bude mít na mysli jistě jiné oblasti, kde žák funkčně využije dovednost čtení, než učitel na nižším stupni osmiletého gymnázia, který své žáky povede např. k tomu, aby čtení bylo východiskem k dalšímu vzdělání a žáci jej využívali při svém studiu. Některé definice funkční gramotnosti mohou učitele inspirovat a přinést jim podněty, protože uvádějí konkrétní činnosti. *Pedagogický slovník* uvádí, že funkční gramotnost je: *„vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit vyžadovaných současnou civilizací. Je to např. dovednost nejen číst, ale také chápat složitější texty, vyplnit formulář, rozumět grafům, tabulkám apod.“*⁹ Tato definice ukazuje, že rozvíjení funkční gramotnosti nevede pouze jedním směrem, ale učitelům se nabízí mnoho cest, jak žáky ve funkční gramotnosti podporovat. Jednak je třeba prohlubovat porozumění čtenému textu, tzn. postupně zvyšovat složitost textů, ať už uměleckých, populárně-naučných nebo informačních. Jinou oblastí, která se nabízí rozvíjet je pak porozumění tomu, co

⁸ Tamtéž, s. 25.

⁹ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*, s. 80.

není souvislý text a přesto má výpovědní hodnotu, jde o různé tabulky, formuláře, grafy apod., se kterými se budou žáci setkávat v běžném životě velice často.

Aby z výše uvedeného nevyplynulo, že funkční gramotnost se týká pouze dovednosti čtení, je zde třeba uvést její přesnější vymezení. Byly určeny její složky a oblasti. Složkami funkční gramotnosti jsou: textová gramotnost, dokumentová gramotnost a numerická gramotnost. Oblasti funkční gramotnosti jsou děleny podle jednotlivých vědních oborů: čtenářská gramotnost, matematická gramotnost, přírodovědná gramotnost, informační gramotnost, jazyková gramotnost, umělecká gramotnost, sociální gramotnost a případně další. Žádná z těchto oblastí není izolovaná, ale dochází k jejich vzájemnému prolínání.¹⁰ Z tohoto vymezení vyplývá, jaký je vztah mezi čtenářskou a funkční gramotností. Čtenářská gramotnost je jednou z oblastí funkční gramotnosti.

1.3 Definice čtenářské gramotnosti

V minulé kapitole jsem se zamýšlela nad tím, jak má učitel vést žáka od základní gramotnosti ke gramotnosti funkční. V této kapitole se pokusím své myšlenky konkretizovat a to pomocí definic, které vymezují čtenářskou gramotnost. Zároveň vyberu definici, o kterou budu svou práci opírat.

Existuje mnoho definic čtenářské gramotnosti, je zajímavé pozorovat, co je odlišuje a na co se zaměřují. *Pedagogický slovník* charakterizuje čtenářskou gramotnost jako „komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k užívání léku). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a porozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.“¹¹ Dá se říci, že *Pedagogický slovník* tímto rozšiřuje a doplňuje svou definici funkční gramotnosti (viz výše). Uvádí jednotlivé činnosti, které byly v definici funkční gramotnosti pouze nastíněny. Zdůrazňuje, že se čtenářstvím se pojí nejen vědomosti, ale také dovednosti. Objevují se zde další konkrétní příklady činností, které jsou spojeny s fungováním ve společnosti (schopnost přečíst jízdní řád nebo návod k užívání léku), důležité je však i to, že definice náznakem sděluje, co je nutné, aby se dělo při „funkčním“ čtení, jaké dovednosti jsou od čtenáře vyžadovány.

¹⁰ NAJVAROVÁ, V.: *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy*, s. 27-28.

¹¹ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*, s. 42.

Autor definice uvádí, že „jde o dovednosti nejen čtenářské“¹², zmiňuje vyhledávání, zpracovávání, srovnávání informací a reprodukování obsahu textu. To vše se čtením úzce souvisí. Z definice je patrné, že tento výčet není kompletní, jedná se pouze o určité příklady. I tak je však zřejmé, že cesta ke čtenářské gramotnosti vede nejen přes získané vědomosti, ale také přes nabývání určitých dovedností.

Trochu odlišně pojímají čtenářskou gramotnost mezinárodní výzkumy PISA a PIRLS, které si pro své potřeby vytvořily vlastní definice. Ve výzkumu PISA 2009 byla čtenářská gramotnost definována jako „*schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.*“¹³ Definice výzkumu PIRLS zní takto: „*Čtenářská gramotnost je schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, aby se zapojili do společenství čtenářů, a pro zábavu.*“¹⁴ Obě definice označují čtenářskou gramotnost jako „*schopnost porozumět*“ nebo „*schopnost rozumět*“ psanému textu. Důraz je tedy kladen na proces vytváření významu čteného textu. Od čtenáře je vyžadováno, aby byl aktivním účastníkem procesu čtení. Pro mě jsou tyto definice dost obecné, naznačují sice důležitost čtenářových kognitivních procesů, ale oproti definici *Pedagogického slovníku* nezmiňují žádné konkrétní čtenářské dovednosti. Přestože se *Pedagogický slovník* pokusil naznačit, že ve čtenářské gramotnosti se propojují vědomosti s dovednostmi, v žádné z těchto definic není zohledněna postojová a hodnotová rovina čtenářství.

Jak je vidět, není vůbec snadné vymezit čtenářskou gramotnost jednou větou. Čtenářský panel Výzkumného ústavu pedagogického (VÚP) proto pojal svou definici komplexněji, rozpracoval ji a určil jednotlivé roviny, které se ve čtenářské gramotnosti prolínají. Takto detailně rozpracovanou definici shledávám nejvyužitelnější v učitelském povolání. V této definici lze nalézt konkrétní odpovědi na výše položenou otázku, kam má směřovat rozvíjení funkční gramotnosti a k čemu má učitel své žáky vést. O ni tedy opírám svoji práci. Samotná definice zní jako „*celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních*

¹² Tamtéž.

¹³ PALEČKOVÁ, J., TOMÁŠEK, V., BASL, J. a kol.: *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009. Umíme ještě číst?*, s. 12.

¹⁴ POTUŽNÍKOVÁ, E.: *PIRLS 2011: koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti*, s. 11.

*kontextech.*¹⁵ Ztotožňuji se s názorem, že čtenářská gramotnost je celoživotním procesem. Nelze určit maximum, není možné označit některé žáky jako maximálně čtenářsky gramotné. Každý učitel musí počítat s tím, že se jedná o neukončitelný proces a že je třeba čtenářskou gramotnost rozvíjet u všech žáků, u zdatných i méně zdatných. U každého ji lze podporovat podle jeho možností. Oceňuji, že definice VÚP se snaží být komplexní, do čtenářství zahrnuje nejen potřebné vědomosti, dovednosti a schopnosti, ale připojuje také postoje a hodnoty, které se čtenářstvím souvisí. Vše, čím má být čtenář vybaven, konkretizuje VÚP v těchto rovinách:

- *„vztah ke čtení - předpokladem pro rozvíjení čtenářské gramotnosti je potěšení z četby a vnitřní potřeba číst;*
- *doslovné porozumění - čtenářská gramotnost staví na dovednosti dekódovat psané texty a se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností budovat porozumění na doslovné úrovni;*
- *vysuzování - čtenářsky gramotný člověk musí umět vyvozovat z přečteného závěry a texty posuzovat z různých hledisek včetně sledování autorových záměrů;*
- *metakognici - součástí čtenářské gramotnosti je dovednost a návyk seberegulace, tj. dovednost reflektovat záměr vlastního čtení, v souladu s ním volit texty a způsob čtení, sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění čtenému textu a záměrně volit strategie pro lepší porozumění, pro překonávání obtížnosti obsahu i složitosti vyjádření;*
- *sdílení - čtenářsky gramotný člověk je připraven své prožitky, porozumívání a pochopení sdílet s dalšími čtenáři, své pochopení textu porovnává s jeho společensky sdílenými interpretacemi, všímá si shod a přemýšlí o rozdílech;*
- *aplikaci - čtenářsky gramotný člověk využívá čtení k seberozvoji i ke svému konání, četbu zúročuje v dalším životě.*¹⁶

Z tohoto upřesnění jasně vyplývá, co všechno musí učitel spolu se žáky sledovat, aby směřovali ke čtenářské gramotnosti. Žádná ze jmenovaných rovin by neměla být zanedbávaná, vzájemně se totiž prolínají a všechny jsou neopominutelné.¹⁷ Zjistí-li tedy učitel, že žáci mají v některé rovině nedostatky, musí se postarat o její posílení.

¹⁵ KOŠŤÁLOVÁ, H., ŠAFRÁNKOVÁ, K., HAUSENBLAS, O., ŠLAPAL, M.: *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*, s. 14-15.

¹⁶ Tamtéž.

¹⁷ Tamtéž.

Konkrétní podpora je už na každém pedagogovi, u některých se nabízí obecnější řešení (např. doslovné porozumění), jiné mi naopak připadají řešitelné spíše individuálně (např. vztah ke čtení).

Skrze rozpracovanou definici VÚP jsem pochopila, jaký je vztah mezi čtenářskou gramotností a čtenářskými strategiemi. Zjistila jsem, že čtenářské strategie jsou součástí metakognice. Čtenář musí sledovat, zda čtenému textu rozumí, musí být schopný zhodnotit své pochopení. Ukázalo se jako zřejmé, že učitel by měl své žáky podporovat také v tom, aby dokázali nahlížet sami na sebe, aby dokázali přemýšlet o svém přemýšlení a o svém porozumění. Učitel by neměl být jediným „vyhodnotitelem“ žákova pochopení, měl by to být především žák, kdo hodnotí úspěch nebo neúspěch své snahy. Učitel svým žákům do hlavy nevidí a neví, zda došlo k pochopení čteného. Samozřejmě jsou určité způsoby, jak se může pokusit zjistit, jestli žáci čtou s porozuměním, ale nikdy toho nedosáhne stoprocentně. Ve školách (při praxi i sama jako žačka) jsem se mnohokrát setkala s tím, že učitelé vyhodnotili žákovu úspěšnost či neúspěšnost porozumění, poté následovala pochvala nebo pokárání, ale tím vše skončilo. Má-li se však dbát na metakognici, nelze tímto skončit. Když učitel dbá na metakognici žáků, neporozumění čtenému není ani koncem ani tragédií. Právě v tu chvíli musí nastoupit vědomý postup, jak porozumění dosáhnout. A tím jsou čtenářské strategie, jsou cestou k porozumění. Jak zmiňuje VÚP, čtenář (v tomto případě žák) by měl umět „*sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění čtenému textu a záměrně volit strategie pro lepší porozumění, pro překonávání obtížnosti obsahu i složitosti vyjádření.*“¹⁸ Učitel by měl v překonávání obtížnosti své žáky podporovat a k tomu se nabízejí čtenářské strategie.

2 Čtenářské strategie

2.1 Psychologické hledisko čtení

Dospěla jsem ke zjištění, že čtenářské strategie vyžadují metakognici. Žáci mají přemýšlet o svém přemýšlení, mají si být vědomi toho, zda rozumějí textu, který čtou. Dále jsem se dozvěděla, že se strategiemi je třeba pracovat záměrně, že je čtenář používá vědomě, když potřebuje překonat problémy s porozuměním. Z toho vyplývá, že

¹⁸ Tamtéž.

čtenářské strategie úzce souvisejí s myšlením – vlastně nejen samotné strategie, ale obecně čtení jako takové. Snaží-li se tedy učitel o rozvoj čtenářství svých žáků, je nutné, aby je podněcoval k přemýšlení. Zároveň by měl vědět, co se odehrává v mysli člověka, který čte, jak text působí na čtenářovy emoce, jak ovlivňuje jeho vnímání. Tím vyvstává otázka, co všechno zahrnuje proces čtení z psychologického hlediska.

Proces čtení se děje na základě identifikace znaků. Psané slovo je vyjádřeno určitými symboly. Čtení se v první řadě váže na dovednost dekodování těchto symbolů, poté musí být pochopen jejich význam, který je závislý na porozumění jazyku a ostatních kognitivních schopnostech.¹⁹ Velmi obecně lze tedy vyjádřit, že čtení má dva póly – jedním je schopnost dekodování, druhým rozkrytí významu. Jak už bylo výše několikrát zmíněno, techniku čtení by žáci měli mít zvládnutou z prvního stupně. Přestože se někteří s jejím nedostatkem mohou setkat ještě i na druhém stupni, myslím, že daleko větším problémem, s nímž se setkávají druhostupňoví učitelé, je to, že jejich žáci sice identifikují jednotlivá slova, ale neumí rozkrýt význam textu. Proto je nutné položit si otázku: Co se děje v mysli čtenáře, který čte, ví, o čem čte a četba ho naplňuje?

Při čtení je mysl čtenáře neustále zaplňována myšlenkami. Ty pak směřují do vnitřní konverzace, jež utváří smysl čteného. Čtenář si velice často nevědomě pokládá otázky a dochází k určitému úsudku. Na otázky se snaží hledat odpovědi a to nejčastěji skrze vlastní zkušenost, která se může vázat ke čtenému textu, k jinému textu nebo k nějaké události. Aktivní čtenář je s textem v přímé interakci, promítá do něj vlastní charakter, znalosti i zkušenosti.²⁰

Velmi konkrétní odpověď na otázku, co vlastně čtenář při čtení dělá, přinesli američtí vědci Pearson, Dole, Duffy a Roehler v roce 1992. Zjistili, že zdatní čtenáři při vytváření významu textu:

- „Hledají souvislosti mezi tím, co již znají, a mezi novými informacemi, se kterými se setkávají v textu.
- Táží se sami sebe, kladou otázky autorům i čteným textům.
- Dělalí úsudky během čtení i po čtení.
- Rozlišují důležité a méně důležité myšlenky v textu.
- Jsou obratní ve spojování informací, které nacházejí v textech, napříč texty a které vycházejí z jejich vlastní čtenářské zkušenosti.

¹⁹ KUCHARSKÁ, A.: *Riziko dyslexie*, s. 27-34.

²⁰ HARVEY, S., GOUDVIS, A.: *Strategies that work*, s. 12-16.

– *Sledují přiměřenost svého porozumění a opravují chybné porozumění.*“²¹

Na základě těchto procesů, které se dějí při čtení, lze následně přemýšlet o čtenářských strategiích. Některé z uvedených procesů se vlastně stanou samotnými strategiemi ve chvíli, kdy se zvědomí, jiné je třeba rozvést nebo blíže specifikovat. Další otázkou je, zda neexistují ještě další strategie, které vedou k porozumění textu a které s výše uvedenými procesy čtení nemusejí souviset.

2.2 Strategie vedoucí k porozumění textu

Z procesů čtení zmíněných na konci předešlé kapitoly je možné bezprostředně vyvodit několik čtenářských strategií.

2.2.1 Hledání souvislostí

Tato strategie představuje jakýsi most mezi známým a neznámým.²² Výchozím bodem pro uchopení významu textu je určitá znalost nebo zkušenost, může být získaná z předchozí části textu, z jiného textu nebo může pocházet z prostředí, které se nachází mimo text. Tato strategie čtenáři umožňuje uvědomit si, jak to, o čem čte, souvisí s jeho životem, se světem, ve kterém žije, s tím, co je mu důvěrně známé a blízké. Funguje to však i obráceně. Jestliže čtenář má již předešlou zkušenost s něčím, o čem čte, dokáže si lépe představit např. pocity hrdiny, jeho postoje a chování. Myslím, že tato strategie je důležitá nejen proto, že pomáhá s objasněním významů nových informací, se kterými se čtenář v textu setká, ale také kvůli propojení čteného s životní realitou čtenáře. Pokud se text čtenáře takto dotýká ať už z důvodu, že potřebuje zjistit nějakou informaci nebo ve čtenáři text vyvolává určité pocity, vzniká mezi ním a textem pozitivní vazba, která prohlubuje čtenářství a důležitost čtení.

2.2.2 Kladení otázek

Tato strategie pohání čtenáře vpřed.²³ Otázky může klást před samotným čtením, v jeho průběhu, ale i po skončení četby. Na otázky pak hledá odpovědi. Otázky jsou vstupní branou pro porozumění. Když se čtenář dokáže ptát, noří se hlouběji do textu. Otázky je možné klást směrem k autorovi, k událostem, k myšlenkám textu i ke všemu, co s tím souvisí. Tuto strategii shledávám také důležitou, protože při ní dochází k vědomému objasňování významu textu. Je ovšem potřeba, aby měl čtenář zájem

²¹ Tamtéž, s. 17.

²² Tamtéž.

²³ Tamtéž.

hledat odpovědi. V případě, že by se pouze ptal, ale odpovědi nenacházel, význam textu by zůstal neobjeven. Některé otázky sice mohou zůstat bez odpovědi, ale jen takové, které jsou kladeny mimo text, které nesměřují k samotnému významu, ale váží se spíše k okolnostem vzniku textu, k autorovi nebo k tomu, co text přesahuje.

2.2.3 Usuzování

Název této strategie se může zdát poněkud nejasný. Pro lepší představu, o co se vlastně jedná, snad může pomoci výraz „čtení mezi řádky“.²⁴ Domnívám se, že tato strategie je celkem náročná. Žádá po čtenářích, aby hledali skrytý význam textu, aby přicházeli i na to, co není explicitně řečeno. Určitě je důležité, aby čtenář dělal úsudky, avšak oproti předešlým dvěma strategiím není tak jednoduché popsat a pojmenovat, jak k úsudku dochází, kde bere čtenář tu „neviditelnou nitku“, když dokáže „číst mezi řádky“. Myslím, že tato dovednost souvisí s předešlými dvěma strategiemi. Když čtenář usuzuje, musí tak činit na základě toho, co již zná, na základě svých vlastních zkušeností a toho, s čím se běžně setkává a co ho obklopuje. K úsudku tedy dochází částečně skrze hledání souvislostí. Na základě některých úsudků si může čtenář odpovídat na položené otázky, proto tato strategie souvisí také se strategií kladení otázek. Zdá se mi, že usuzování je strategií dost komplexní a představuje jakousi nadstavbu, něco, co může být využito až ve chvíli, kdy čtenář zvládá ostatní nižší úrovně související s usuzováním. Tato strategie by proto nejspíš neměla být zařazena mezi první strategie, které chce učitel žáky naučit.

2.2.4 Určování důležitého

Tato strategie mi připadá velmi potřebná z toho důvodu, že umožňuje čtenáři lepší orientaci v textu. Myslím, že je zásadní, aby čtenář dokázal z textu vybrat důležité informace a myšlenky, které se v něm nacházejí. Pokud tomu tak není, čtenář se může v textu ztratit a zároveň mu uniká význam čteného. Smysl je pak roztráštěn, nemůže být ucelený a tím pádem není ani dobře uchopitelný. Domnívám se tedy, že tato strategie je jednou z opravdu základních a že by neměla být opomenuta při výuce čtení. Hledat důležitou informaci či myšlenku je třeba v jakémkoli textu, ať už se jedná o text umělecký nebo informační. Rozliší-li čtenář důležité od méně důležitého, rozkryje tím pádem také význam toho, o čem čte.

²⁴ Tamtéž, s. 18.

Uvedené čtyři strategie jsem přímo vyvodila ze čtyřech dovedností zdatných čtenářů, které určili američtí vědci Pearson, Dole, Duffy a Roehler. Zůstaly ovšem ještě další dvě dovednosti, se kterými jsem žádnou další strategii nespojila, krátce se nad nimi zamyslím, z čehož by mělo vyplynout, proč tomu tak nejspíš je. Pearson, Dole, Duffy a Roehler uvádí, že zdatní čtenáři „*jsou obratní ve spojování informací, které nacházejí v textech, napříč texty a které vycházejí z jejich vlastní čtenářské zkušenosti.*“²⁵ Tato dovednost odkazuje opět ke strategii hledání souvislostí. Jak již bylo zmíněno výše, hledání souvislostí se zakládá jednak na propojování nových informací se známými, ale také na propojování různých informací v textu i mimo text. Zároveň dochází k propojení textu a života čtenáře, který do četby promítá své zkušenosti, svoje postoje a hodnoty. Další uvedenou dovedností je „*sledování přiměřenosti porozumění a opravování chybného porozumění.*“²⁶ Zdá se mi, že tato dovednost nemá být samostatnou strategií, ale jakýmsi zastřešením a výchozím bodem pro všechny ostatní strategie. V tomto bodě začíná metakognice, která může případně pokračovat při využívání strategií. Sledování porozumění udává čtenáři směr v jeho úsilí. Pokud je porozumění chybné nebo k němu vůbec nedojde, právě tehdy nastupuje vědomé použití čtenářských strategií. Je podstatné, aby učitel žáky učil sledovat porozumění, ale o samostatnou strategii se podle mého názoru v tomto případě nejedná.

V knize *Strategies that work*, ze které jsem citovala výše uvedené čtenářské dovednosti, se objevují další strategie: vizualizace a dále v rámci jedné strategie shrnování a syntéza.

2.2.5 Vizualizace

Tato strategie staví na představivosti, čtenář si v průběhu četby přehrává v hlavě to, o čem čte. Může se jednat o představy týkající se všech smyslů, tzn. zrakové, čichové, chuťové, hmatové a sluchové. Děti jsou většinou vybaveny dobrou představivostí, a tak jim tato strategie může pomoci „zhmatatelnit“ četbu a připoutat je k ní. Myslím, že vizualizace je celkem přirozená dovednost, děti si už od útlého věku vytváří představy, když jsou jim např. předčítány pohádky. Učitel tedy může počítat s jistou zkušeností, kterou mají žáci s vytvářením představ. Pokud se však z vizualizace má stát strategie, je třeba, aby byla zvědomělá. Úkolem učitele pak je, aby ji žáky naučil využívat k porozumění, aby jim ukázal, jak jim může pomoci, když se jim zrovna nečte

²⁵ Tamtéž, s. 17.

²⁶ Tamtéž.

dobře nebo mají nějaké potíže. Vizualizaci může učitel podpořit jednak výběrem vhodného textu, který staví na představivosti čtenáře, ale také různými úkoly, které žákům zadá, např. výtvarné ztvárnění scény z knihy.

2.2.6 Shrnování a syntéza

Je možné setkat se také s tím, že shrnování a syntéza jsou pojaty jako dvě samostatné strategie. Nedělenou variantu přebírám z publikace *Strategies that work*.²⁷ Shrnování a syntézu shledávám v úzkém propojení se strategiemi určování důležitého a hledání souvislostí. Když čtenář shrnuje, činí tak na základě nejdůležitějších informací, které se z textu dozvěděl, proto je třeba, aby uměl tyto důležité informace z textu vyčíst a odlišit je od informací méně důležitých. Syntéza je pak propojená s hledáním souvislostí, protože čtenář skládá nové informace dohromady se známými a utváří nový poznatek. Tento proces je podobný skládání puzzlů. Jednotlivými dílky jsou jednak přečtené informace, ale také čtenářovy myšlenky, názory a emoce. To vše, když se poskládá, vytvoří v mysli čtenáře kompletní „obraz“, tj. nový celek. Myslím, že shrnování a syntézu je třeba žáky učit, ale nebudou-li umět vyhledat zásadní informace (určování důležitého) a nebudou-li schopni propojovat nové a se známým (hledání souvislostí), nebudou schopni ani shrnovat a syntetizovat. Vnímám tedy, že shrnování a syntézu je vhodnější učit až druhotně po ovládnutí dvou zmíněných strategií.

Jedněmi z průkopnic ve výuce čtenářských strategií byly americké pedagožky a badatelky A. S. Pallinscarová a A. L. Brownová. Vyvinuly metodu „učíme se navzájem“ (Reciprocal teaching), která se zakládá na rozvíjení čtyř čtenářských strategií vedoucích k porozumění textu. Jedná se o: shrnutí přečtené části textu, kladení otázek k textu, vyjasňování nejasných slov nebo myšlenek, předvídání.²⁸ U shrnování a kladení otázek jsem se už pozastavila, pozornost tedy věnuji ještě vyjasňování a předvídání.

2.2.7 Vyjasňování

Už samotný název této strategie napovídá, že bude nějakým způsobem souviset se čtenářovou seberegulací. Zjistí-li že nerozumí některému slovu, větě nebo pasáži, je třeba, aby došlo k vyjasnění. Může se stát, že je potřeba vyjasnit také hlavní myšlenku textu. Žáci totiž sice mohou rozumět jednotlivě všem slovům, ale uniká jim hlavní

²⁷ Tamtéž, s. 19.

²⁸ KOŠŤÁLOVÁ, H.: Učíme se navzájem. *Kritické listy*, 2006, č. 24, s. 32-36.

sdělení. Ve svém článku „*Učíme se navzájem*“²⁹ Hana Košťálová uvádí, jak vyjasňování může probíhat, jaké činnosti k němu vedou. Jedná se např. o opakované přečtení pasáže, hledání nějakého slova, které může pomoci s objasněním, spojování nejasného s něčím, co je už známé atp. Připadá mi, že vyjasňování je strategií, která odpovídá přesně tomu, co vyjádřili Pearson, Dole, Duffy a Roehler, když řekli, že zdatní čtenáři „*sledují přiměřenost svého porozumění a opravují chybné porozumění*.“³⁰ Jak už jsem pojednala výše, tato dovednost je zásadní a zastřešuje vlastně všechny ostatní strategie. To, co pak vede k vyjasnění, jsou činnosti, které se opírají o další strategie, zejména o hledání souvislostí. Myslím, že v metodě „učíme se navzájem“ má vyjasňování své nezastupitelné místo. Už jen proto, že vede ke čtenářově sebereflexi a navádí k tomu, aby sledoval, jestli rozumí tomu, co čte. Zároveň se skrze tuto strategii může naučit dalším strategiím, které mu k samotnému vyjasnění dopomohou. Jestliže však učitel nebude používat metodu „učíme se navzájem“, musí mít na paměti úzké propojení vyjasňování s dalšími strategiemi, musí vědět, co k samotnému vyjasnění vede, co se při něm děje.

2.2.8 Předvídání

Pomocí informací z textu nebo pomocí svých předchozích zkušeností čtenáři odhadují, co bude v textu následovat.³¹ Když čtenář předvídá na základě již přečtených informací z textu, musí předchozímu textu rozumět, dochází tedy zároveň opět k tomu, že musí sledovat, zda rozumí tomu, o čem čte. Podobně jako ostatní strategie i tato se dotýká hledání souvislostí, dochází totiž ke kontaktu mezi čtenářovými zkušenostmi a textem. Tím se může prohloubit vztah ke čtenému a zároveň i zájem o četbu. Myslím, že stejně jako vyjasňování, je i předvídání v rámci metody „učíme se navzájem“ plně funkční. Bude-li však učitel využívat tuto strategii samostatně, je důležité, aby měl předem dobře promyšlené, k čemu ji žáci potřebují a jak ji budou využívat. Lehce by se totiž mohlo stát, že žáci budou předvídat pouze na základě vlastní fantazie a nijak se nebudou opírat o text. Předvídání by se nemělo stát pouhým fantazírováním, ale mělo by vést k lepšímu uchopení významu textu a přispět k porozumění čteného. Učitel by měl vědět, že předvídání nekončí předpovědí toho, o čem má text následně pojednávat. Své žáky musí učitel vést ještě dál. Je třeba, aby čtenáři své předpovědi následně potvrzovali, nebo odmítali a to na základě toho, co se v textu doopravdy dočetli. Aby

²⁹ Tamtéž.

³⁰ HARVEY, S., GOUDVIS, A.: *Strategies that work*, s. 17.

³¹ KOŠTÁLOVÁ, H.: Učíme se navzájem. *Kritické listy*, 2006, č. 24, s. 32-36.

nedocházelo k náhodnému fantazírování, domnívám se, že je zásadní, aby žáci své předpovědi zdůvodňovali. I tak se samozřejmě může stát, že je předvídání neúspěšné. V takovém případě je důležité, aby neuhádnutá předpověď posloužila k zamyšlení se nad tím, co žáci v textu přehlédli, proč bylo předvídání chybné. Taková práce může pomoci budovat smysl textu.

Na základě informací, které jsem se o jednotlivých čtenářských strategiích dozvěděla, a skrze úvahu, jež jsem jim jednotlivě věnovala, jsem došla k tomuto závěru. Prvním krokem ve výuce čtenářských strategií musí být vedení žáků k tomu, aby sledovali, zda textu, který čtou, rozumí. Sledování porozumění podle mě není strategií v pravém slova smyslu, ale spíše jejich předpokladem. Učitel si musí být vědom toho, že pokud u žáků k porozumění nedochází, jedná se o přirozenou součást čtenářství. Na tomto postoji pak musí stavět a předávat ho svým žákům. Úsilí ze strany čtenáře nesmí skončit neporozuměním. Jestliže žáci nerozumějí tomu, co čtou, právě tehdy nastupuje vědomé užití strategií. Domnívám se tedy, že sledování porozumění je prvním předpokladem k tomu, aby mohly být využívány a vyučovány čtenářské strategie. Nehledě na čtenářskou úroveň, každý čtenář ať už je zdatný více či méně, musí sledovat, jestli rozumí tomu, co čte, případně opravovat chybné porozumění.

Z uvedených strategií se mi jeví jako zásadní určování důležitého a hledání souvislostí. Zjistila jsem, že tyto strategie se odrážejí v mnoha dalších. Aby mohlo dojít k porozumění, domnívám se, že je třeba umět odlišovat v textu důležité od méně důležitého. Shledávám to jako základ pro vše ostatní. Stejně významná strategie jako určování důležitého se mi jeví hledání souvislostí. Tato strategie totiž aktivizuje čtenáře. Dochází tak k interakci mezi ním a textem, čtenář vkládá do četby něco ze svého života a ze své osobnosti. Myslím, že prvotním klíčem k odkrytí významu čteného je vždy předchozí zkušenost, propojení nového se známým.

V praktické části své práce se tedy zaměřím především na tyto tři oblasti:

1. Vést žáky ke sledování porozumění čteného.
2. Učit je identifikovat důležité informace/myšlenky textu, umět odlišit důležité od nedůležitého.
3. Učit je hledat souvislosti mezi textem a jejich zkušenostmi.

2.3 Co žádá výuka čtenářských strategií po učiteli

V této kapitole se pokusím zamyslet nad tím, jaké nároky jsou kladeny na učitele, když se rozhodne učit své žáky využívat čtenářské strategie.

Prvním předpokladem je, aby i učitel sám byl schopný metakognice. Bude-li vyžadovat, aby žáci přemýšleli o svém přemýšlení, musí být sám v této činnosti zdatný. Čtenářské strategie staví na schopnosti reflexe vlastního čtenářství, právě proto by měl učitel umět reflektovat v první řadě svoje čtenářství. Stejně tak by měl být poučen o tom, jak se čtenář stává čtenářem. Myslím, že i druhostupňoví učitelé by měli vědět, jakými dovednostmi má disponovat zdatný čtenář. Jedině tak mohou poznat a určit, co může činit žákům problémy a v kterých dovednostech mají nedostatky.

Výuka čtenářských strategií také předpokládá učitelovu znalost této problematiky. Jednak si musí být vědom toho, kdy on sám využívá strategie vedoucí k porozumění (to ostatně souvisí s již uvedenou metakognicí), ale musí vědět, která strategie k čemu vede, jaká jsou její využití apod. Tím se dostávám ke stanovení cílů. Učitel musí vždy nutně vědět, proč danou strategii jeho žáci potřebují umět, čeho tím chce dosáhnout. Vzhledem k tomu, že výuka čtenářských strategií je záležitostí spíše dlouhodobější, učitel by měl volit cíle krátkodobé i dlouhodobé. Krátkodobé cíle představují jednotlivé kroky k celkovému úspěchu, dlouhodobé cíle se mohou zaměřovat na samotné strategie. Na této dlouhé cestě musí učitel sledovat pokroky svých žáků a podle toho uzpůsobovat výuku.

Když už má učitel teoretický základ, je poučen o procesu čtení, čtenářských strategiích, uvědomuje si jejich využívání při své čtenářské praxi a má jasno v tom, čeho chce svou výukou dosáhnout, zbývá už jen praktické provedení. Nabízí se otázka: Jak se má výuka čtenářských strategií vlastně uskutečnit? Nalézt odpověď na tuto otázku je možná těžká v tom, že se nejedná o předání vědomostí, ale o získání dovedností a to navíc v oblasti myšlení, což není vůbec lehce uchopitelné.

Myslím, že prvním krokem na cestě úspěšné výuky je výběr vhodného textu. To je základ, od kterého se odvíjí vše ostatní. Učitel musí volit text jednak podle věku žáků a jejich čtenářské úrovně, ale také podle strategií, které chce žáky naučit.

Jednu z možných odpovědí na výše položenou otázku, jak uskutečňovat výuku čtenářských strategií, nabízí modelování ze strany učitele. Modelováním učitel poskytuje žákům oporu a poté jim postupně předává odpovědnost za jejich vlastní využívání strategií. Modelování představuje jeden ze způsobů tzv. „scaffoldingu“ neboli

poskytnutí lešení. Učitel nejprve žákům ukazuje, jak on sám používá čtenářskou strategii, dává jim konkrétní příklady a odkrývá procesy svého uvažování. Při modelování se učitel nebojí ukázat také obtíže, se kterými je možné se v textu setkat, odhaluje, jak se během četby rozhoduje apod.³² V další fázi učitel opět modeluje, ale nechává si při tom od žáků radit, takto jim pozvolna předává odpovědnost své práce až do chvíle, kdy je nechá pracovat samostatně a už jen přihlíží.

Myslím, že modelování je zásadní, chce-li učitel vést své žáky k nabývání čtenářských dovedností. K učení dochází na základě nápodoby. Tímto způsobem jsou děti zvyklé získávat dovednosti od raného dětství. Protože se však při výuce čtenářských strategií jedná o postupy neviditelné, které se odehrávají pouze v myšlenkách, je důležité, aby učitel uměl své procesy myšlení dobře popsat slovy a uměl žákům zprostředkovat, jak ve svém uvažování postupuje. Tím se dostávám zpátky k metakognici, která je pro učitele, jenž se rozhodne vyučovat čtenářské strategie, zcela neopomenutelná.

2.4 Možná úskalí při výuce čtenářských strategií

Výuka čtenářských strategií má své pozitivní stránky, může zlepšit čtení s porozuměním, vede k rozvoji myšlení apod. Nepochybně však tato výuka s sebou nese také určitá úskalí. Pokusím se tedy zamyslet nad těmito riziky a navrhnout, jak se jim lze vyhnout.

Jedno z nebezpečí by mohlo představovat mechanické učení strategií, aniž by žáci byli vedeni k jejich praktickému využití. Učitel musí mít vždy na paměti, že čtenářské strategie jsou pouze prostředkem k porozumění textu, že jakákoli strategie není samotným cílem. Toto vědomí musí být posilováno také u žáků. Výuka čtenářských strategií se nesmí stát mechanickou bez vědomí, k čemu strategie vedou a napomáhají. Nemělo by docházet ani k tomu, že žáci sice dokáží jednotlivé strategie použít, ale nechápou, proč tak činí a k čemu je to dobré. Jejich využívání musí být zpočátku vědomé. Nevědomé a automatické mohou být strategie až ve chvíli, kdy se stanou dovednostmi a žáci je ovládají s naprostou jistotou. Aby nedošlo ke zmechanizování strategií a žákům neucházel smysl aktivity, myslím, že nejdůležitější je jasné stanovení cílů výuky ze strany učitele. Jak už jsem nastínila, cílem nejsou samotné

³² ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. Jak modelovat čtenářské strategie. *Kritické listy*, 2009, č. 36, s. 28-31.

strategie, cíl musí strategie přesahovat a učitel by měl vědět, k čemu výuka má vést, k čemu mají žáci jednotlivé strategie využívat.

Dalším úskalím by mohla být různá čtenářská zdatnost žáků. V každé třídě se přirozeně nacházejí žáci, kteří čtou lépe, a jiní, kterým čtení činí větší potíže. Tato skutečnost s sebou přináší značné komplikace výuky. Je vůbec možné vyučovat čtenářské strategie, když je někteří žáci mohou mít již fixovány ve čtenářské dovednosti a nepotřebují je? A někteří naopak mohou zaostávat až do té míry, že nezvládají např. samotnou techniku čtení. V první řadě je třeba, aby měl učitel dobrý přehled o tom, jak je který žák čtenářsky zdatný. Domnívám se, že rozdíly ve čtenářské zdatnosti by se pak neměl snažit potírat nebo je přehlížet, ale měl by je umět využít. Mají-li někteří žáci čtenářské strategie fixovány ve čtenářské dovednosti, nabízí se např. možnost, aby tito žáci pomáhali méně zdatným, kteří se teprve učí využívat čtenářské strategie. Učitel může tyto zkušenější pověřit, aby modelovali, jak své dovednosti využívají. Tím se jim dostává poměrně náročného úkolu a dochází také k jejich rozvoji, protože procesy svého čtení musí zvědomit a tím jsou vedeni k metakognici. Učitel může také využívat různé obtížnosti textů a dávat zdatnějším čtenářům náročnější texty, které je vedou k vědomému využívání čtenářských strategií, protože bez nich by textu nerozuměli.

Pokud žáci neovládají techniku čtení, je velmi náročné, aby se soustředili na význam textu a zároveň přemýšleli o procesu svého myšlení. V takovém případě si myslím, že jediným řešením je výběr vhodného textu, který musí být jednoduchý a jeho význam jasně uchopitelný.

3 Čtenářství na 2. stupni ZŠ

Často se setkávám s názory, že ubývá čtenářů, děti nemají o knihy zájem a moderní technologie vládnu nad jejich volným časem. Ať už jsou či nejsou tato tvrzení pravdivá, jsem přesvědčena o tom, že odpovědnost za čtenářství nebo nečtenářství dětí nesou ve velké míře rodiče a škola. Aspekt rodičovského vedení ponechávám v této práci stranou, pozornost věnuji vedení ke čtenářství ze strany školy.

V rámci této kapitoly bych chtěla zjistit, zda je na druhém stupni základní školy podporován rozvoj čtenářství, případně zda škola podněcuje žáky k využívání čtenářských strategií. Budu sledovat, jaké zastoupení má čtenářská gramotnost a čtenářské strategie v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání,

vycházet budu také z výsledků výzkumů PISA a PIRLS, nakonec ověřím některé řady učebnic a čítanky, jestli rozvíjí čtenářství a nabádají k využívání čtenářských strategií.

3.1 Zakotvení čtenářských strategií v RVP ZV

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání rozděluje svůj vzdělávací obsah do devíti oblastí. Jsem si vědoma toho, že čtení představuje nezbytnou součást všech vzdělávacích oblastí, tento názor předkládá také RVP ZV. „*Dovednosti získané ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura jsou potřebné nejen pro kvalitní jazykové vzdělání, ale jsou důležité i pro úspěšné osvojování poznatků v dalších oblastech vzdělávání.*“³³ Podrobněji budu zkoumat pouze Český jazyk a literaturu (tvořící součást vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace), protože právě zde by mělo docházet k cílenému rozvoji čtenářských dovedností.

Český jazyk a literatura jsou rozděleny do tří složek: komunikační a slohová výchova, jazyková výchova a literární výchova. Rozvoj čtení podle RVP ZV spadá především do komunikační a slohové výchovy a do literární výchovy. Dokument popisuje, že v komunikační a slohové výchově se žáci učí číst s porozuměním. Čtení je zde rozlišeno takto: „*praktické (pozorné, přiměřeně rychlé, znalost orientačních prvků v textu), věcné (studijní, čtení jako zdroj informací, vyhledávací), kritické (analytické, hodnotící), prožitkové.*“³⁴ V literární výchově pak mají žáci získávat a rozvíjet základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu.³⁵ Napadá mě tedy myšlenka, zda by nebylo dobré dbát na větší propojení komunikační a slohové výchovy s literární výchovou. Sama z vlastní zkušenosti vím (když jsem byla sama žačkou i při praxi), že jednotlivé složky předmětu český jazyk bývají dost často striktně oddělené, v rozvrhu i svým pojetím. Pokud se něco dává do souvislostí, tak je to většinou jazyk (gramatické jevy) se slohem, případně s literárními díly. Někteří učitelé se tak snaží propojit gramatické znalosti žáků s jejich vlastní slohovou produkcí nebo v rámci interpretace literárních děl. To je naprosto v pořádku. Domnívám se však, že pro rozvoj čtenářství by bylo dobré propojit také literaturu, komunikaci a sloh, přičemž jedním ze společných cílů by mohlo být čtení s porozuměním.

³³ RVP ZV, s. 16.

³⁴ Tamtéž, s. 21.

³⁵ Tamtéž.

Při zkoumání RVP ZV jsem zjistila, že se tento dokument čtenářstvím na druhém stupni nezabývá nijak uceleně. Pojmy jako čtenářská gramotnost nebo čtenářské strategie zde úplně chybí a čtenářství nemá charakter dlouhodobého vzdělávacího cíle. Charakteristika, kterou dokument předkládá, že se žáci učí číst s porozuměním a že mají rozvíjet své čtenářské návyky, není dále rozpracován do jednotlivých výstupů a nemá konkrétní podobu, to shledávám jako nedostatek.

Rámcový vzdělávací program určitě nebrání učitelům, aby své žáky vedli ke čtenářství, ovšem nezajišťuje, aby se toto vedení o něj opíralo. Možná právě proto, že čtenářská gramotnost není v RVP ZV explicitně vyjádřena a nenachází se mezi vzdělávacími cíli, může být rozvoj čtenářství ve školách opomíjen a čtení může být omezeno pouze na doslovné porozumění a předčítání z učebnic nebo z čítanek. Pokud se učitelé sami o problematiku čtení nezajímají, nezjistí, jaké jsou možnosti využití čtenářských strategií, RVP ZV je k tomu nenavede. Čtenářské strategie v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání nijak ukotveny nejsou.

3.2 Výzkumy PISA, PIRLS

Od poloviny 20. století probíhají ve světě mezinárodní výzkumy, které zjišťují, jak se liší vědomosti a dovednosti žáků z různých zemí. Předmětem těchto výzkumů jsou rozmanité vědní oblasti jako např. přírodní vědy, mateřský jazyk, výpočetní technika, občanská výchova aj. Od 90. let se do mezinárodních výzkumů zapojuje také Česká republika. Ti, kdo se podílejí na vzdělávání žáků, mají informace o tom, jaké jsou vědomosti a dovednosti českých žáků ve srovnání s vědomostmi a dovednostmi jejich vrstevníků z jiných zemí. Výzkumy přinášejí užitečné informace o silných a slabých stránkách českého vzdělávacího systému, často jsou zaměřeny na funkční gramotnosti (mj. na čtenářskou gramotnost). Těchto výzkumů bych chtěla využít k tomu, abych zjistila, jak si čeští žáci vedou v oblasti čtenářské gramotnosti.

Znalosti a dovednosti patnáctiletých žáků na konci jejich povinné školní docházky zkoumá mezinárodní výzkum PISA³⁶. Z něho lze získat informace o tom, s jakými čtenářskými dovednostmi odchází čeští žáci ze základní školy. Potřebné je však také vědět, s čím žáci na druhý stupeň přicházejí, jakými kompetencemi jsou vybaveni z prvního stupně. K tomu mi poslouží výzkum PIRLS³⁷, který zjišťuje úroveň čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníků základní školy. Jsem si vědoma toho, že výsledky

³⁶ Programme for International Student Assessment (Program pro mezinárodní hodnocení žáků)

³⁷ Progress in International Reading Literacy Study (Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti).

výzkumů PISA i PIRLS nemusí být stoprocentně objektivní, protože mohou být ovlivněny mnoha faktory, např. socioekonomickým zázemím žáků, rozdíly ve vyučování na jednotlivých školách apod. Výsledky tedy beru pouze jako orientační informaci.

Šetření PIRLS bylo zavedeno v roce 2001 a provádí se opakovaně každých pět let. Naposledy proběhlo v roce 2011, zapojily se do něj téměř všechny členské země Evropské unie i mnoho dalších zemí z celého světa. V České republice se ho zúčastnilo 4500 žáků 4. ročníků ze 177 náhodně vybraných škol.³⁸

Pro poskytnutí podrobných informací o tom, do jaké míry si žáci osvojili čtenářské kompetence, stanovil výzkum PIRLS čtyři úrovně čtenářské gramotnosti. První úroveň je nejvyšší a označuje žáky, kteří zvládají nejsložitější dovednosti. Čtvrtá úroveň je naopak úrovní nejnižší, do níž jsou řazeni žáci s nejméně pokročilými dovednostmi. Vyskytují se ovšem i žáci, kteří nedosáhnou ani čtvrté nejnižší úrovně. Výzkum dále udává počet bodů vyjadřující úspěšnost žáků při řešení testových úloh.

Čeští žáci 4. ročníku základní školy dosáhli v roce 2011 nadprůměrných výsledků v porovnání s žáky z ostatních zemí. První nejvyšší úroveň dosáhlo 8% žáků, druhé 42%, třetí 37%, čtvrté 11% a necelá 2% žáků nedosáhla této nejnižší úrovně.³⁹ Z těchto výsledků usuzuji, že žáci přicházejí na druhý stupeň s poměrně dobrými čtenářskými kompetencemi, samozřejmě úměrnými jejich věku.

Mezinárodní výzkum PISA byl zaveden v roce 2000 a probíhá ve tříletých cyklech v zemích, které jsou členy OECD⁴⁰. V současné době je navíc do výzkumu zapojena i řada dalších států. Prověřována je vždy čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků. Hlavní pozornost je pokaždé zaměřena na jednu ze zmíněných gramotností. Čtenářská gramotnost se stala hlavní testovanou oblastí v roce 2000 a v roce 2009. Pro získání informací o tom, zda čeští žáci disponují čtenářskými dovednostmi, vycházím především z šetření v roce 2009. V následujících výzkumech z roku 2012 a 2015 nebyla čtenářská gramotnost hlavním předmětem zájmu, pozornost se jí věnovala okrajově a výsledky ukázaly pouze na to, zda se žáci ve čtenářských kompetencích zlepšili či zhoršili oproti letům předchozím. Přihlížím k výsledkům z roku 2012, vyhodnocení PISA 2015 bude zveřejněno až v prosinci roku 2016.

³⁸ JANOTOVÁ, Z. a kol.: *Čtěme nejen v hodinách českého jazyka: úlohy PIRLS 2011*, s. 6-8.

³⁹ Tamtéž s. 13-16.

⁴⁰ Organisation for Economic Co-operation and Development (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj)

Výsledky výzkumu PISA jsou prezentovány dvěma způsoby podobně jako ve výzkumu PIRLS. První způsob udává body, které vyjadřují úspěšnost žáků při řešení testových úloh. Druhý způsob využívá zařazení do skupin, které vyjadřují různé stupně ovládnutí čtenářských dovedností. Každý žák se umístí do určité skupiny podle toho, jakých výsledků dosáhl. První skupina je nejnižší úrovnovou skupinou, šestá naopak označuje úroveň nejvyšší, do ní jsou umisťováni žáci ovládající velmi složité čtenářské kompetence. Někteří žáci se mohou zařadit i mimo dané skupiny, přičemž je běžnější umístění pod první úroveň než nad úroveň šestou. Za základní je považována druhá úrovnová skupina. Pokud se v ní žák nachází, ovládá takové čtenářské kompetence, se kterými může běžně fungovat v moderní společnosti.⁴¹

Úroveň způsobilosti čtenářské gramotnosti pro druhou skupinu je vyjádřena takto: „*Některé úlohy této úrovně vyžadují, aby čtenář vyhledal jednu nebo více informací, které lze vyvodit a které mohou vyhovovat několika kritériím. Jiné úlohy vyžadují rozpoznání hlavní myšlenky textu, pochopení vztahů nebo nalezení významu určité části textu, kde příslušná informace není dominantní a čtenář musí provést na nižší úrovni svůj vlastní úsudek. Úlohy této úrovně mohou vyžadovat, aby čtenář provedl určité srovnání vybraného aspektu textu. Typické úlohy této úrovně na zhodnocení textu vyžadují, aby čtenář dokázal porovnat nebo propojit text se znalostmi z každodenního života na základě vlastních zkušeností a postojů.*“⁴²

Výzkumu v roce 2009, kdy byla hlavním předmětem zájmu čtenářská gramotnost, se v České republice účastnilo 7500 patnáctiletých žáků z 290 škol.⁴³ Zjistilo se, že pod základní (druhou) úrovní se nachází 23,1% žáků. Téměř čtvrtina českých žáků není na konci povinné školní docházky vybavena základními čtenářskými dovednostmi. V porovnání s ostatními testovanými zeměmi dosáhli čeští žáci podprůměrných výsledků. Šetření z roku 2012 ukázalo na mírné zlepšení.

Tyto výsledky upozorňují na to, že na druhém stupni základní školy není kladen dostatečný důraz na rozvoj čtenářských kompetencí. Přestože sem z prvního stupně přicházejí žáci vybaveni poměrně dobře, na druhém stupni není jejich čtenářství dále rozvíjeno potřebným způsobem. Zjistila jsem tedy, že čeští žáci druhého stupně mají ve čtenářské gramotnosti nedostatky. K tomu se musí postavit učitelé a hledat způsoby, jak tuto skutečnost zlepšit. Jedním z nich by mohla být výuka čtenářských strategií.

⁴¹ PALEČKOVÁ, J.; TOMÁŠEK, V.; BASL, J. a kol.: *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009. Umíme ještě číst?*, s. 13.

⁴² Tamtéž s. 43.

⁴³ KRAMPLOVÁ, I.: *Zakroužkuj, vyber, zdůvodni: hodnocení čtenářských úloh PISA 2009*, s. 9.

3.3 Čítanky a učebnice literatury

Rozhodla jsem se nahlédnout do několika řad čítanek a učebnic literatury, abych ověřila, zda podněcují k rozvíjení čtenářské gramotnosti, případně jakým způsobem se o to pokoušejí, jestli některé z nich nabádají k využívání čtenářských strategií.

Současný trh s učebnicemi je velice pestrý a nabízí širokou škálu čítanek různého pojetí od mnoha autorů i nakladatelů. Po zběžném nahlédnutí do většího množství čítanek, jsem se rozhodla, že hlouběji budu analyzovat pouze tři řady. Můj výběr ovlivnilo více aspektů. Nejdůležitějším z nich bylo zohlednění čítanek, se kterými pracují třídy, v nichž si vyzkouším své modelové přípravy hodin. Dále jsem se snažila, abych díky svému výběru sledovala různé přístupy. V neposlední řadě jsem usilovala o to, aby mezi analyzovanými čítankami byly ty, které jsou ve školách hojně využívány.⁴⁴

Pro snadnější orientaci ve sledovaných čítankách je identifikuji podle nakladatelství, které ucelenou řadu vydalo (případně stále vydává). Analýze jsem podrobila čítanky z nakladatelství Fraus, SPN a SPL – Práce.

3.3.1 Čítanky z nakladatelství Fraus

Hlavní autorkou této řady čítanek je Ladislava Lederbuchová. Na čítance pro 6. a 7. ročník spolupracovala s Evou Beránkovou a na čítankách pro 8. a 9. ročník spolupracovala s Monikou Stehlíkovou.

Čítanky nakladatelství Fraus se snaží žákům zprostředkovat svůj obsah moderním způsobem. Podporují nové informační technologie, počítají s podporou audiovizuální techniky i internetu, jsou vybaveny zvukovým nosičem a doplňkovými materiály na internetových stránkách nakladatelství Fraus. Ve všech dílech této řady je charakteristická práce se čtyřmi piktogramy, které jsou vždy v úvodu vysvětleny. Symbol „ucho“ sděluje možnost poslechu zvukové nahrávky, „kniha“ odkazuje k dalším textům, které si žáci mohou přečíst, „zavináč“ upozorňuje na internetové odkazy. Nejvíce mě však zaujal symbol „pavučina“, která značí hledání souvislostí. Chtěla jsem ověřit, zda se v tomto případě jedná o stejnojmennou čtenářskou strategii nebo došlo pouze ke shodě názvů a autorky tímto znakem označují jinou skutečnost. Následně jsem zjistila, že hledání souvislostí má v čítankách nakladatelství Fraus jiný záměr než výuku čtenářských strategií. Jde především o souvislosti mezi literaturou a dalšími vyučovacími předměty. Celá řada čítanek klade důraz na mezipředmětové

⁴⁴ Informace o oblibě čítanek mezi učiteli jsem čerpala z disertační práce GREGORA M.: *Pedagogicko-didaktické parametry čítanek pro 2. stupeň ZŠ*.

vztahy. Přesto jsem se u tohoto piktogramu zastavila a podrobněji zkoumala, k jaké práci s textem vybízí.

Symbol „pavučiny“ se nachází na konci každé tematické kapitoly. Jedná se o soubor otázek či úkolů, které se váží k předešlým literárním ukázkám. Mezi těmito otázkami jsem našla i takové, které by mohly vést k rozvoji čtenářských dovedností a podněcovat k některým čtenářským strategiím. Otázky jsou žákům pokládány občas také po straně textu, mimo zmíněný piktogram.

Všimla jsem si, že autorky učebnic kladou žákům některé otázky, které vedou k vyjasňování, např. „*Víte, co označuje spojení slov tam-tam?*“⁴⁵ Otázka je sice žákům pasivně předložena a nemají na ní žádný vlastní podíl, ale navádí je alespoň k tomu, aby sledovali své porozumění a případně vyjasňovali to, čemu nerozumí. Někde se autorky ptají explicitně, zda žáci rozuměli tomu, o čem četli. „*Rozuměli jste všemu, o čem psali F. Nepil a M. Ulčová? [...] Možná se budete muset zeptat na významy některých slov starých řemeslníků. Ale hlavně se snažte poznat, proč jsou ta slova řemeslnické češtiny v textech obou autorů jen stěží zastupitelná názvy spisovnými, proč jsou v umělecké literatuře, v které se píše o řemeslech, tato slangová slova důležitá.*“⁴⁶ Za pozornost stojí to, že tato otázka směřuje jednak k věcnému významu konkrétních slov (slangových), ale dále klade důraz na pochopení celkového významu textu, který odráží nezastupitelnost těchto slangových slov.

Jiné otázky se mi jevily jako vedoucí k hledání souvislostí (v tomto případě ve smyslu čtenářské strategie). „*Znáte květiny a keře, o kterých autorka píše?*“⁴⁷ Žáci jsou nabádáni k tomu, aby propojili zkušenost ze svého vlastního života s textem. Někde jsou žáci vyzváni aktivnímu hledání souvislostí mezi ukázkou a svým životem: „*Jednou z inspirací dadaistů byla také řeč malých dětí – zeptejte se rodičů, zda jste v útlém věku měli nějaké oblíbené zkomoleniny.*“⁴⁸ Hledání souvislostí se může týkat také intertextovosti a propojování ukázky s dalšími známými texty či autory: „*Víte, kdo byla kněžna Libuše, o níž se píše v úryvku Král ze zlaté kolébky? Znáte alespoň jednoho autora, který pověsti o ní převyprávěl? Dovedete pojmenovat alespoň jednu knihu, v které je pověst o Libuši? Znáte operu, jejíž libreto bylo napsáno podle příběhů*

⁴⁵ LEDERBUCHOVÁ, L., BERÁNKOVÁ, E.: *Čítanka pro 6. ročník základní školy a primu víceletého gymnázia*, s. 92.

⁴⁶ LEDERBUCHOVÁ, L., BERÁNKOVÁ, E.: *Čítanka pro 7. ročník základní školy a primu víceletého gymnázia*, s. 16.

⁴⁷ LEDERBUCHOVÁ, L., BERÁNKOVÁ, E.: *Čítanka pro 6. ročník základní školy a primu víceletého gymnázia*, s. 119.

⁴⁸ LEDERBUCHOVÁ, L., STEHLÍKOVÁ, M.: *Čítanka 9 pro základní školy a víceletá gymnázia*, s. 107.

vyprávěných o této kněžně, víte, kdo ji zkomponoval a proč je tato opera významná pro naše kulturní dějiny?“⁴⁹ Je zřejmé, že se jedná o dost komplexní otázku a že všechny takto položené otázky si žádají určité vedení ze strany učitele.

V čítankách jsem dále objevila náznak strategie předvídání. „*Jak se bude dál vyvíjet Řehořův příběh? Jak se zachovají jeho rodiče?*“⁵⁰ Žáci sice nejsou vyzváni, aby odhadli Řehořův příběh na základě vodítek v textu, ale učitel může toto zadání upřesnit.

Přestože jsem v čítankách našla některé otázky, které by mohly podněcovat ke čtenářským strategiím, shledávám, že se nejedná o otázky se záměrem vyučovat čtenářské strategie, práce s nimi není nikterak ucelená. Jako zásadní nedostatek při práci s textem mi připadá umístění většiny otázek na konci kapitoly. Stává se tedy, že otázka, která se vztahuje k určitému úryvku, se nachází až desítky stránek za ním. Pokud chce učitel pracovat s otázkami bezprostředně po přečtení textu, musí žáci dlouze listovat čítankou. Pracovat s otázkami až po přečtení celé kapitoly mnoha úryvků podle mého názoru není smysluplné a nemůže vést k podnětné práci s textem.

3.3.2 Čítanky z nakladatelství SPN

Tato řada čítanek, jejímž autorem je Josef Soukal, se těší většímu počtu vydání. Na našem trhu je od roku 1997, o deset let později v roce 2007 došlo k jejímu přepracování. Inovovaná řada reaguje na nové kurikulární dokumenty, na obálce všech čítanek je napsáno, že zpracování proběhlo v souladu s RVP ZV. Na konci čítanky jsou pak dvě strany věnované prezentaci klíčových kompetencí a očekávaných výstupů žáka.

Čítanky mají přehlednou grafiku. Texty jsou řazeny do tematických kapitol. Pod každým úryvkem se nacházejí otázky či úkoly, dále se pod texty objevují tipy na další četbu, tzv. „Pro srovnání“. Řazení úkolů bezprostředně za literární ukázkou mě zaujalo, následně jsem však zjistila, že otázky se obvykle omezují pouze na samotný text a málokdy směřují ke čtenáři. „*S kterými motivy básník spojuje radost?*“⁵¹ „*Jaký je vztah mluvčího k postavám? Ztotožňuje se s jejich pocity, má pro ně pochopení?*“⁵² Samozřejmě, že není špatně, když mají žáci hledat motivy radosti nebo se mají zkoumat

⁴⁹ LEDERBUCHOVÁ, L., BERÁNKOVÁ, E.: *Čítanka pro 6. ročník základní školy a primu víceletého gymnázia*, s. 27.

⁵⁰ LEDERBUCHOVÁ, L., STEHLÍKOVÁ, M.: *Čítanka 9 pro základní školy a víceletá gymnázia*, s. 171.

⁵¹ SOUKAL, J.: *Čítanka 8: literární výchova pro 8. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií*, s. 87.

⁵² SOUKAL, J.: *Čítanka 7: literární výchova pro 7. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií*, s. 51.

vztah mluvčího k postavám, ale domnívám se, že by otázky mohly jít ještě dál, neměly by končit u pocitů autora textů, ale bylo by dobré, kdyby zkoumaly také čtenářovy pocity, aby čtenář mohl vložit do četby něco ze své vlastní osobnosti.

Jiné úkoly vedou žáky k vyhledávání a určování. „*Vyhledejte v textu pasáž, v níž se vypráví o přípravě a provedení strašného Durynkova činu. [...] Určete (např. s pomocí historického atlasu) co nepřesněji místa, k nimž se děj pověsti vztahuje.*“⁵³ Myslím, že takovéto úkoly nepodněcují dostatečně myšlení žáků a snadno může dojít k mechanickému vyhledání a určování, aniž by si žáci uvědomovali, proč mají danou pasáž hledat nebo proč mají určit místa, kde se děj odehrává. U takového typu úkolu postrádám hlubší smysl.

Velmi časté jsou také otázky a úkoly založené na srovnávání autorů nebo porovnávání děl. „*Srovnejte styl vyprávění Aleny Ježkové a Aloise Jiráska.*“⁵⁴ „*Srovnejte básně Vodník a Polednice po stránce jazykové. Srovnejte postavy Polednice a Vodníka. Na co se autor soustředil při jejich popisu? Co vedlo autora k odlišnému postupu? Porovnejte obě Erbenovy básně z hlediska viny a trestu.*“⁵⁵ Domnívám se, že podobně jako u předchozího typu úkolů mohou tyto aktivity vést k mechanizované práci s textem. Pokud by však učitel při těchto úkolech žáky dostatečně vedl a sám by měl promyšlené, čeho chce dosáhnout tím, že žáci budou srovnávat díla, postavy či autory, mohly by tyto úkoly žáky čtenářsky rozvíjet.

Mezi otázkami jsem našla i takové, které by mohly být dány do souvislosti se čtenářskými strategiemi. V čítankách se jich nenachází mnoho, ale právě takové otázky mohou podněcovat k rozvoji čtenářských dovedností. „*Které důležité myšlenky jste v jednotlivých vyprávěních našli?*“⁵⁶ „*Vyjádřete hlavní myšlenku textu.*“⁵⁷ Myslím, že tento typ otázek je vhodný a směřuje k chápání významu textu. Našla jsem také otázky zaměřující se na shrnování. „*Shrňte děj básně Dědečkova mísa. Jak byste charakterizovali postavu otce (prostředního z rodu)?*“⁵⁸ „*Shrňte, co jste se dozvěděli o*

⁵³ SOUKAL, J.: Čítanka 6: literární výchova pro 6. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií, s. 32.

⁵⁴ Tamtéž, s. 42.

⁵⁵ Tamtéž, s. 51.

⁵⁶ SOUKAL, J.: Čítanka 7: literární výchova pro 7. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií, s. 65.

⁵⁷ SOUKAL, J.: Čítanka 8: literární výchova pro 8. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií, s. 91.

⁵⁸ Čítanka 7: literární výchova pro 7. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií, s. 48.

Helenčině rodině.“⁵⁹ Stejně jako otázky týkající se hlavní myšlenky textu i tyto sledují význam čteného a žádají po žácích kognitivně náročnější činnost, při níž sledují vlastní porozumění.

Práce s textem není v této řadě čítanek nijak ucelená, otázky a úkoly nejsou nijak systematické a velice často zůstávají na povrchu textu, málokdy se obrací přímo ke čtenáři. V čítankách není žádná zmínka o čtenářských strategiích ani o čtenářské gramotnosti. Úkoly, které by mohly podněcovat k využití čtenářských strategií, se zde objevují minimálně.

3.3.3 Literatura a komunikace z nakladatelství SPL – Práce

Autory této řady učebnic, které obsahují mnohé literární texty, jsou Jana Hoffmannová a Bohuslav Hoffmann. Hlavním principem všech učebnic je propojení literární a slohové složky předmětu v rámci komunikační výchovy. Toto pojetí je poměrně neobvyklé, ale je mi velmi sympatické. Ještě před tím, než jsem tyto učebnice analyzovala, jsem si pokládala otázku, zda by nebylo vhodné při rozvíjení čtenářských dovedností dbát na větší propojení literární a slohové a komunikační výchovy. V těchto učebnicích jsem částečně našla odpověď a poznala jsem, že toto propojení je dost dobře možné.

Vzhledem k tomu, že se jedná spíše o učebnice než o čítanky, na začátku každé kapitoly je vyloženo literárně teoretické učivo stejně tak jako učivo stylistické. Tyto teoretické výklady jsou vystřídány literárními texty, pod nimiž se nacházejí úkoly, které jsou zaměřeny na všestrannou interpretaci textu a proniknutí do literární teorie. Zároveň je zde patrná souvislost s učivem jazykovým a v neposlední řadě je důraz kladen také na vlastní produkci žáků. Celá učebnice je rámována literárně-historickým poučením o autorech úryvků a jejich dílech.

Spojení četby literárních textů s komunikační výchovou vytváří efekt čtenářské strategie hledání souvislostí. Přestože učebnice explicitně nevyjadřuje tuto snahu a není zde zmínka o žádných čtenářských strategiích, zjistila jsem, že celá řada učebnic tuto strategii zprostředkovává. Skrze úryvky z literárních děl žáci nacházejí obohacení pro svou komunikaci a propojují četbu se svým životem. Úkoly vážící se k textům kladou důraz na žákovu každodennost. Otázky směřují nejen k textu, ale velmi často ke

⁵⁹ SOUKAL, J.: *Čítanka 8: literární výchova pro 8. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií*, s. 167.

zkušenosti žáků. Autoři tímto způsobem umí pracovat jak s poezií, tak s prózou. Jedná-li se o lyrické básně, žáci jsou nabádáni k tomu, aby hledali souvislosti mezi básní a svými vlastními pocity. „*Tak kratičká báseň, a tak silné vyjádření pocitu smutku (podobně jako předchozí lidové písní). Bylo vám někdy hodně smutno? Třeba jste ztratili něco nebo někoho drahého, nebo vám někdo ublížil, ukřivdil... Zkuste vyjádřit, co jste cítili.*“⁶⁰ Když se jedná o text prozaický, obrací se autoři do života žáků a ptají se jich na jejich zážitky a postoje. „*Proč máte svůj sport rádi? Zkuste vyjádřit svůj vztah k němu (nechceme však výklad pravidel). Můžete naopak vyjádřit i negativní vztah k jinému sportu, záporné postoje k němu (třeba nemáte v oblibě zrovna fotbal, nebo box, závody Formule 1, či koňské dostihy?).*“⁶¹ Skrze tyto otázky propojují žáci přečtené úryvky s tím, co si myslí, vkládají do četby něco ze své osobnosti a vztahují texty k vlastnímu životu. Nejsou jen pasivními čtenáři, ale aktivně se podílejí na utváření jeho smyslu. Někdy otázkám v učebnici předchází uvedení a shrnutí toho, o čem text pojednává. Žákům je tak usnadněna práce, myslím, že by mohli sami vyjádřit hlavní myšlenku textu, na druhou stranu je jim poskytnut větší prostor pro vlastní produkci. „*A nyní k samému ději povídky. Je založen na tom, že paní Ruska „pomlouvá“ mrtvé. Nejprve se zaměříme na samotný akt pomluvy (drbu, klepu apod.): když někoho pomlouváme, zřejmě o něm záměrně říkáme něco, co není pravda, co nemáme ověřeno a nevíme jistě, nebo přinejmenším skutečnosti nějak zkresluje. Osobu, kterou pomlouváme, tak stavíme do záporného světla, v očích adresáta ji poškozujeme. Co vy si myslíte o pomlouvání a drbání? Drbete někdy mezi sebou, pomlouváte se vzájemně? Nebo takovou komunikaci úplně odsuzujete? Nezdá se vám, že i v televizi nebo v některých novinách se objevují pomluvy?*“⁶² Hledání souvislostí v učebnici nesměruje pouze z textu ke čtenářovým zážitkům nebo pocitům, ale obrací se také k jeho zkušenosti s ostatními texty. „*Soustavně tu srovnáváme pohádky klasické a moderní; kterou klasickou pohádku vám tato pohádka o hrnci připomíná?*“⁶³ Nutno podotknout, že hledání souvislostí dominuje především prvním dvěma učebnicím (pro 6. a 7. ročník). V dalších dvou učebnicích úkoly pod textem vedou více k interpretaci děl a ve vyšších ročnících stoupají také nároky na literární teorii i předkládané texty jsou náročnější. Myslím, že tento postup je zcela přirozený. Naučí-li se žáci hledat

⁶⁰ HOFFMANNOVÁ, J., HOFFMANN, B.: *Český jazyk 6. Literatura a komunikace*, s. 52.

⁶¹ Tamtéž, s. 61.

⁶² HOFFMANNOVÁ, J., HOFFMANN, B.: *Český jazyk 7. Literatura a komunikace*, s. 28.

⁶³ HOFFMANNOVÁ, J., HOFFMANN, B.: *Český jazyk 6. Literatura a komunikace*, s. 108.

souvislosti skrze učebnice 6. a 7. ročníku, stane se vědomá strategie zautomatizovanou dovedností a následně se mohou zaměřovat na hlubší literární analýzu.

Kromě hledání souvislostí jsem v učebnicích zaznamenala ještě jednu čtenářskou strategii, ke které jsou žáci podněcováni. Jedná se o vyjasňování. „*Možná nerozumíte výrazům myrha, safír, cedr, případně některým dalším. Najděte si jejich význam ve slovníku a vysvětlete, proč se i tato slova dobře hodí k vyjádření nadšení, zalíbení.*“⁶⁴ Velmi oceňuji, že otázky tohoto typu se obrací přímo k žákům, jsou osobní a zároveň navrhuji řešení, kde mohou žáci hledat význam neznámých slov. Vyjasňování se však netýká pouze doslovného porozumění, učebnice nabádá žáky také k celkovému porozumění a vyjasňování celkového významu textu. „*Textu dobře rozumíme, přesto však na nás působí značně starobyle a vznešeně. Čím je to způsobeno? Pokuste se určit výrazy, které se na tomto dojmu z textu podílejí. Setkali jste se už s výrazem jest? Vyskytuje se hlavně ve starší české literatuře, proto tento tvar označujeme jako knižní. Jakou podobu má v současné češtině? A co tvary rtové, sloupové? Vyjádřete se také ke slovosledu v některých místech básně – je na pořadí slov něco zvláštního?*“⁶⁵ Je patrné, že tyto otázky trochu prozrazují své odpovědi. Domnívám se, že je vhodnější, aby tyto otázky pokládal učitel, než aby s nimi pracovali žáci sami. Učitel může náznaky odpovědí vynechat a zároveň může žáky otázkami provést tak, aby nebyli v jejich poměrně velkém množství ztraceni.

Na učebnicích této řady je sice patrné, že vznikly téměř před deseti lety a v některých oblastech by bylo potřeba je aktualizovat, ale podněcují k zajímavé práci s textem. Otázky jsou komplexní a obrazejí se v první řadě ke čtenáři, počítají s jeho vlastními zkušenostmi, bezprostředně se ho týkají. Náročnost práce s textem se postupně zvyšuje, směřuje od hledání významu k vnitřní struktuře díla.

Ani jedna ze zkoumaných řad nepracuje s pojmy čtenářská gramotnost nebo čtenářské strategie. Ve všech čítankách se však objevují otázky a úkoly, které mají podněcovat k práci s textem, snažila jsem se tedy ověřit, zda se mezi těmito úkoly nacházejí takové, které by mohly podněcovat k využití čtenářských strategií. Zjistila jsem, že alespoň náznakem se nacházejí ve všech řadách. V čítankách nakladatelství Fraus a v čítankách nakladatelství SPN jsou pouze okrajově, nejedná se o otázky nikterak ucelené pro rozvoj čtenářských dovedností. Učebnice nakladatelství SPL –

⁶⁴ Tamtéž, s. 46.

⁶⁵ Tamtéž.

Práce mi naproti tomu připadají v oblasti čtenářských strategií podnětné, především pro hledání souvislostí a vyjasňování. Otázky či úkoly vedoucí k nabytí těchto dovedností se zde objevují poměrně hojně a to zejména v učebnicích pro 6. a 7. ročník.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Výběr textu

V kapitole 2.3 jsem se zamýšlela nad tím, co žádá výuka čtenářských strategií po učiteli. Přišla jsem na to, že jedním z klíčových požadavků na učitele při výuce čtenářských strategií je umět vybrat vhodný text. Na něm se totiž výuka zakládá a skrze něj se žáci učí čtenářské strategie používat a následně je fixovat ve čtenářské dovednosti. Výběr textu musí být promyšlený, je třeba zvažovat jednak věk a čtenářskou úroveň žáků, ale výběr ovlivňuje také samotná strategie, která má být žákům zprostředkována.

Přemýšlím, zda je možné uvažovat také o tom, že by učitel žákům nepředkládal předem vybraný text, ale nechal volbu na žácích. Práce by se zakládala na textu z jejich vlastní knihy, kterou by si přinesli do hodiny podle svých čtenářských preferencí. S takovým způsobem práce se lze setkat např. v dílně čtení. Myslím, že by to mohlo být prospěšné proto, že by učitel nechal žákům určitou svobodu a žáci by mohli pracovat s textem, který jim je blízký. Na druhou stranu je zde riziko, že ne všechny texty by obsahovaly zrovna to, co učitel chce žákům demonstrovat. Z toho důvodu mi připadá ponechání volby na žácích nevhodné. Alespoň na začátku, když učitel teprve seznamuje žáky s danou strategií, mi připadá nezbytné, aby byl text pro celou třídu jednotný a aby obsahoval to, co v něm mají žáci hledat. Možná později, v pokročilejší fázi výuky, kdy si již žáci vyzkoušeli, jak strategii mohou využívat, by mohlo být zajímavé nechat žáky pracovat se strategiemi při četbě v jejich vlastních knihách. Určitě je k tomu ale potřeba dostatek času. Zde se opět ukazuje to, že práce se čtenářskými strategiemi není jednorázovou záležitostí, ale vyžaduje delší časový úsek.

O výše uvedené jsem se opřela při výběru textů k navrhovaným výukovým lekcím. Vycházela jsem z toho, že budu přicházet do tříd, kde žáci se čtenářskými strategiemi vědomě nepracovali. Z toho důvodu jsem měla jasno v tom, že výběr textu musím jednoznačně určit já jako učitelka. Věděla jsem také, že výzkum budu provádět v devátých třídách, proto musel být výběr podřízen této věkové kategorii a zároveň předpokládaným čtenářským dovednostem. Počítala jsem s tím, že žáci budou plynulými čtenáři, ale jejich čtenářskou úroveň jsem pouze odhadovala. Posledním a neopomenutelným kritériem pak byly samotné strategie, které jsem se rozhodla

vyučovat – tzn. sledování porozumění, určování důležitého a hledání souvislostí. Vybírala jsem tedy tři texty, přičemž jsem si kladla otázku, zda se mám u žáků zaměřit na čtení prožitkové, na čtení věcné nebo na obojí. Některé strategie mají možná blíže ke čtení prožitkovému, jiné naopak ke čtení věcnému. Domnívám se, že je třeba, aby se žáci setkávali s texty obojího druhu, tzn. beletristickými i naučnými. Vzhledem k omezenému počtu modelových hodin jsem se však nakonec rozhodla vybírat pouze z textů beletristických, které jsou pro výuku literatury běžnější. Chtěla jsem, aby všechny tři texty byly jednoho druhu, abych mohla zkoumat výukové lekce jednotným způsobem. V učitelské praxi bych chtěla navázat na první kontakt se strategiemi také texty naučnými a ve výuce používat texty rozmanitějším způsobem.

Vzhledem k tomu, že jsem věděla, v jakém pořadí budu chtít výukové lekce provádět, tzn. nejprve sledování porozumění, poté určování důležitého a nakonec hledání souvislostí, chtěla jsem, aby se pokaždé o trochu zvýšila náročnost textu. Zároveň jsem ale chtěla, aby všechny texty byly ucelené, ale rozsahem zvládnutelné během jedné vyučovací hodiny. Z toho důvodu jsem hledala převážně mezi povídkami.

První text jsem vybrala nejkratší. Jedná se o předmluvu sbírky povídek *Postrništi bos* od Zdeňka Svěráka. O co je text kratší, o to je hutnější, obsahuje množství přirovnání a skrytých významů. A to jsem přesně potřebovala. Skrze tento text se mají žáci učit sledovat, zda tomu, o čem čtou, rozumějí.

Výběr druhého textu k výuce strategie určování důležitého pro mě byl nejnáročnější. Zjistila jsem, že tato strategie by šla daleko lépe demonstrovat na textu odborném, ze kterého by žáci museli vybírat důležité informace. Na druhou stranu jsem si byla vědoma toho, že odlišovat důležité od nedůležitého je třeba v jakémkoli textu. V každém příběhu se stanou klíčové události a zároveň takové, které tak podstatné nejsou. Nakonec jsem tedy vybrala krátkou Čapkovu povídku *Tonda*, která na mě zapůsobila a zároveň splnila všechna výše uvedená kritéria.

Podmínkou třetího textu, určeného pro výukovou lekci hledání souvislostí, bylo to, aby dostatečně působil na city čtenáře, vyvolával otázky a připomínal něco, co se žákům mohlo stát. Takovým textem se mi jevila povídka *Rozbité hračky* od Shau Tana.

5 Návrhy výukových lekcí

5.1 První lekce – sledování porozumění

5.1.1 Text k výukové lekci

Zdeněk Svěrák: *Po strništi bos* (předmluva)

SVĚRÁK, Zdeněk. *Po strništi bos*. Praha: Fragment, 2013.

Tyhle první řádky jsou tu, abych se rozepsal. Když dlouho nepíšu, jsem jako nepromazaný stroj na věty a dívím se, s jakou námahou do nich sháním správná slova, jak to skřípe, když je neobratně slepuju, a jak mi to pak při čtení nechutná.

Chystám se zaznamenat jedno období svého života, které vypadá jako krátké intermezzo, ale které mám ve vzpomínkách dost hluboko zaryté. Období, kdy jsem byl jako sedmiletý kluk náhle přesazen z města na venkov a pobyl tu dva roky. Zaútočila na mě tenkrát taková přesila nových vjemů, že mi dodnes plavou někde u dna paměti jako dlouhověké rybky a možná by se měly vylovit. Chystám se na ten výlov dlouho, jenže s nedůvěrou, ale tu mám vždycky, než chytím něco, co se zatřpytí.

Abych se do toho vpravil, včera při procházce liduprázdným podzimním krajem jsem si na polní cestě klekl. Měl jsem přece ve svých sedmi osmi letech ty oči, co mám teď, akorát byly níž. V kolenou mi zapraskalo a stromy podél cesty rázem vyrostly. Cesta se rozšířila, a co bylo přede mnou na zemi, listí, větvičky, šterk, stopy pneumatik traktoru, bylo blíž a chtělo se mi vzít to do ruky nebo si na to sáhnout. Připadal jsem si trochu směšně. Dědek klečí v krajině a prosí, aby se mu vrátil chlapecký věk. Ale tak to vlastně je.

5.1.2 Didaktický potenciál textu

Smysl textu a autorský záměr

Velkou myšlenkou tohoto textu je touha po chvilkovém návratu do dětství. Autor, coby starý „dědek“, se v sobě snaží znovuobjevit malého chlapce, chce ve své paměti oživit vzpomínky na své dětství a se svými čtenáři se o ně podělit.

Text má vzbudit u čtenářů touhu dočíst se něco víc o naznačovaném dětském období autora.

Čtenář a text

Vzhledem k tomu, že žáci nejsou tak staří jako autor, nelze počítat s tím, že by se vžívali do jeho pocitů. Mohou si sice vzpomenout na nějaký zážitek ze svého raného dětství, ale chybí jim větší časový odstup a dojemnost vzpomínek, které prožívá stárnoucí zralý muž. Tento text mi tedy nepřipadá vhodný pro hledání souvislostí mezi textem a žákovou zkušeností. Těžit z něj budu v jiné oblasti, ve sledování porozumění.

Žánr textu a způsob autorova podání

Text je předmluvou ke sbírce povídek, autor naznačuje, o čem povídky budou vyprávět, že se budou týkat jeho dětství. Přestože z textu vyplývá, že je autor již pán staršího věku, předmluva zrcadlí jeho neutuchající dětskou hravost, se kterou je text napsán.

Forma a jazykové prostředky textu ve vztahu k porozumění

V textu se neobjevují slova, která by žákům bránila v porozumění, pouze slovo „*intermezzo*“ by mohlo být někomu neznámé. Bylo by tedy dobré ověřit jeho znalost a případně ho nechat žáky vysvětlit.

Přestože se nejedná o rozsahem dlouhý text, je poměrně hutný a má v sobě mnoho skrytých významů. Právě proto mi připadá vhodný k tomu, aby na něm žáci sledovali, zda tomu, o čem čtou, rozumí a zároveň, jak tomu rozumí. Nachází se zde mnoho metafor, které je potřeba rozkrýt.

5.1.3 Příprava a popis lekce

Věková skupina:

- 8.-9. ročník

Časový odhad:

- 45 minut

Východiska:

- Žák je schopen pozorně a soustředěně číst.
- Žák je schopen sebereflexe ve vztahu ke svému čtení.

Cíle:

- Žák vymyslí a zapíše způsoby a prostředky, jak si může pomoci, pokud čtenému nerozumí.
- Žák odpovídá na otázky týkající se doslovného porozumění textu.
- Žák reflektuje, zda při čtení a následném odpovídání na otázky použil něco, co mu pomohlo porozumět, porovnává to s nápady z úvodu hodiny.

Důkazy o učení:

- písemné odpovědi na otázku: Jak si pomáhám (co dělám), když chci textu porozumět?
- písemné odpovědi na otázky týkající se porozumění textu

Zdroje, materiál, pomůcky:

- odborný text
- tabule + křída (fixa)
- prázdný papír na zapisování odpovědí na úvodní otázku
- text - Zdeněk Svěrák: *Po strništi bos* – předmluva
- papír s otázkami

Evokace (15 min.)

Bez přílišného vysvětlování řeknu žákům, že jim přečtu krátký úryvek, následně po nich budu chtít, aby mi řekli, o čem jsem jim četla, o čem úryvek byl. Text úryvku je schválně náročný na porozumění:

„Zdvořilost ve smyslu pragmalingvistickém je soubor řečových strategií, způsobů užívání jazyka, které jako svůj hlavní cíl mají nejen bezproblémovou komunikaci, ale zejména seberealizaci a sebeobranu komunikujícího individua v interakci s jinými komunikanty. Sama idea, že zdvořilost může být popsána a interpretována jako uplatňování souboru pragmatických pravidel, pochází od R. Lakoffové (1973).“⁶⁶

Předpokládám, že žáci textu neporozumí, že mi nebudou schopni na otázku odpovědět. Žákům tedy vysvětlím, že je naprosto běžné, že se dostáváme do situace, kdy nerozumíme tomu, o čem čteme, protože text je složitý. Poté žákům text rozdám a

⁶⁶ HIRSCHOVÁ, M.: *Pragmatika v češtině*, s. 229.

řeknu jim, že naším úkolem bude, abychom se teď zamysleli nad tím, co nám pomáhá, když nějakému textu nerozumíme? Pod textem bude zadání: **Co mi pomáhá (co dělám), když chci porozumět textu? Pro svoje přemýšlení můžete využít tohoto textu nebo můžete vycházet ze zkušeností s vaší vlastní četbou.** Žáci budou nejprve pracovat samostatně, psát budou v bodech. Následovat bude sdílení ve dvojicích, možnost doplnit si nějaký nápad od spolužáka. Poté budu vyvolávat žáky a zapisovat jejich nápady na tabuli.

Uvědomění (15 min.)

Žákům rozdám text předmluvy *Po strništi bos*. Každý si ho přečte samostatně. (Tiché čtení 3 min.) Poté žákům řeknu, že teď si vyzkoušíme vědomé pracování s porozuměním textu. Na prvním odstavci jim budu modelovat, jak vytvářím své porozumění tomu, o čem čtu. Jak přemýšlím o tom, o čem čtu. Jak si některé věci vyjasňuji. (Modelování 2 min.)

Následně žáci obdrží papír s otázkami, které se budou týkat porozumění textu. Otázky se zaměřují na druhý a třetí odstavec textu a na celkový smysl. Na prvním odstavci budu modelovat své porozumění, proto není do otázek zahrnut. Pracovat budou ve čtyřlenných skupinách. (Skupinová práce 10 min.)

- 1. Co je to intermezzo? Co autor připodobňuje k intermezzu? O jaké období v jeho životě se jednalo?**
- 2. O jakém výlovu autor píše? Co to doslovně znamená?**
- 3. Proč si autor klekl na polní cestě?**
- 4. Jaký člověk to píše? Jak je starý? Z čeho jste to poznali?**
- 5. O co v textu jde? Shrňte, co textem autor čtenáři sděluje.**
- 6. Jedná se o text celý? Při jaké příležitosti mohl být napsán?**

Reflexe (15 min.)

Společně projdeme odpovědi na otázky, nechám reagovat skupiny, zda se jejich odpovědi liší, případně v čem se liší. (10 min.)

Poté se s žáky vrátím k úvodnímu úkolu, kde se zamýšleli nad tím, co jim pomáhá při porozumění textu, na tabuli označíme to, co použili při četbě Svěrákovy předmluvy. Odlišně označíme to, co při četbě nevyužili. (5 min.)

5.2 Druhá lekce – určování důležitého

5.2.1 Text k výukové lekci

Karel Čapek: Tonda

ČAPEK, Karel. *Bajky a podpovídky*. Praha: Československý spisovatel, 1970.

S tím Tondou, to bylo tak. Jednou přišla naše tetička, jako sestra mé ženy, abych jí prý v něčem poradil. Myslím, že to bylo skrz koně. Chtěla koupit do hospodářství koně, a tak povídá, vy, švagře, znáte jako železničář hromadu lidí a i ty handlře, co jezdí na trhy, tak kdybyste se jako poptal po nějakém šikovném koni. Povídám sem a tam hlavně o hospodářství, a já koukám, teta má něčeho plnou tašku. To bude, hádám, husička. Frantíku, budeš mít v neděli k obědu husu, myslím si. Domluvili jsme se s tetou, ale já pořád myslím na tu husu; ta by, hádám, mohla mít svých osm liber, i nějaké sádlo se vypeče – Copak teta, to je moudrá ženská. A ona pak povídá, tady sem vám, švagře, za vaši pomoc něco přinesla. A tahá to z tašky. A ono vám to začalo kvičet, až jsem samým lekem vyskočil jako janek. Koukám, živé sele, a ječí to, jako by to na nože bral. Moc pěkné selátko, to se musí nechat. Copak naše teta, to je taková prostá osoba; ono se řekne konduktér, ale taková venkovská ženská v něm vidí ouřad. Konduktér si může na lidi otvírat hubu a posílat je sem a tam, až je jim z toho horko, no zkrátka, ouřad. A tak si chudák teta myslela, že se musí kdovíjak ukázat; taky si mě považuje, to je pravda, a naše děti má ráda jako své vlastní – Říkám vám, takovéhle sele přinesla. Tumáte, švagře, to je od naší prasnice.

To víte, když to začalo kvičet, přiběhla hned žena a děti – no, radost veliká. Kluk to chytil za ocásek a nemohl se nabažit toho, jak to vřískalo. Andula to vzala do klína a chovala to jako dítě; sele se utišilo, začalo spokojeně chrochtat a usnulo, a ta holka vám seděla jako socha, sele zabalené v zástěře, a měla najednou takové vyjevené svaté oči – Já to ani nemůžu pochopit, kde se v takové malé křivochcalce nabere tolik mateřství. Tak já povídám, nic naplat, děti, musíme vyklidit dřevník a udělat z něho chlívěk pro Toníčka. Já nevím, proč jsem tomu seleti řekl zrovna Toníček; ale to jméno mu už zůstalo, dokud žilo u nás. Jenom, pravda, když to mělo přes deset kilo, začalo se mu říkat Toník, a potom už to byl Tonda. Náš Tonda. To by člověk nevěřil, jak rychle takové čuně roste. Až bude mít svých sedmdesát kil, počítal jsem, bude zabijačka; něco se sní, něco vyškvaří na sádlo a nějaký šrůtek se pěkně vyudí na zimu. Tak jsme to krmili a pěstovali a po celé léto jsme se těšili na tu zabijačku; a Tonda, ten za námi

chodil až do sednice a drbat se nechal, já říkám, jenom mluvit. Nikdo at' mně nepovídá, že prase je hloupé zvíře.

A najednou kolem Vánoc povídám, ženo, tak už bych mohl zavolat řezníka.

„Proč?“ povídá žena.

„Inu, abych zapíchl Tondou.“

Žena se na mne jen tak překvapeně podívala; a já jsem sám cítil, že to znělo nějak divně. „Abych zabil to prase,“ řekl jsem honem.

„Tondou?“ povídá žena a pořád se tak divně dívala.

„Vždyť jsme ho proto chovali, ne?“ jářku na to.

„Tak jsme mu neměli dávat křesťanské jméno,“ vyjukla žena. „Já bych to ani nemohla vzít do úst. Představ si, jitnici z Tondy. Nebo sníst Tondovo ucho. To ode mne nemůžeš chtít. A od dětí taky ne. Člověk by si s odpuštěním připadal jako lidožrout.“

To víte, pane: hloupá ženská. Taky jsem jí to řekl, ani se neptejte jak; ale když jsem o tom sám přemýšlel, tak mně z toho bylo divně. Sakra, zabít Tondou, čvrtit Tondou a udit Tondou, ono to dobře nejde; já bych to sám nerad jedl. Člověk není takový nelida, no ne? Když to nemá jméno, tak je to prase jako prase; ale když je to jednou Tonda, tak už má člověk k němu jiný poměr. Co vám budu říkat: prodal jsem Tondou řezníkovi, a ještě jsem se cítil jako lidokupec. Ani mě ty peníze netěšily.

Tak si myslím, lidi se můžou zabíjet, pokud ten druhý pro ně nemá jméno. Kdyby věděli, že ten, na koho míří flintou, se jmenuje František Novák nebo jak, třeba Franz Hubert nebo nějaký Tonda nebo Vasil, myslím, že by jim něco v duši řeklo: Kruci, nestřílej, vždyť je to František Novák! Kdyby se všichni lidé na světě mohli oslovit svým pravým křesťanským jménem, myslím, že by se mezi nimi tuze moc změnilo. Ale dnes si lidi a národy nějak nemohou přijít na jméno. To je ta bída, pane.

5.2.2 Didaktický potenciál textu

Smysl textu a autorský záměr

Text volá ke čtenáři tuto velkou myšlenku: Kdyby si lidé nebyli vzájemně cizí a lhostejní, kdyby se byli schopni oslovit jmény, nebylo by ve světě tolik zla a násilí. Když má někdo jméno a není pro nás neznámým anonymem, získáváme k němu určitý vztah, ten nám pak nedovolí dotyčnému ublížit. Tuto myšlenku zobrazuje autor na příkladu s prasetem Tondou. Ukazuje, jak dokáže stoupnout hodnota prasete právě

proto, že ho jeho majitelé pojmenovali a přijali ho tak za člena své rodiny. V posledním odstavci povídky je pak případ Tondy přirovnán k vzájemným vztahům mezi lidmi.

Čtenář a text

Žák může mít zkušenost s nějakým domácím „mazlíčkem“, kterého mu tento text může evokovat. Prase Tonda se totiž svým způsobem stalo domácím „mazlíčkem“. Čtenář tak může shledávat určitou paralelu se svým životem a se svým vztahem k nějakému zvířeti. Protože se však v příběhu jedná o prase, které je určeno k vykrmení a k následnému zabítí, může text podněcovat k zamyšlení, jak se vlastně pak zachovat? Zabít prase, prodat ho nebo si ho ponechat?

K dalšímu zamyšlení pak vybízí poslední odstavec, kde je příběh Tondy dán do souvislosti s lidmi a vztahům mezi nimi. Čtenář může přemýšlet, zda je tomu opravdu tak, jak autor píše. Opravdu je násilí mezi lidmi způsobeno tím, že si jsou lidé vzájemně cizí?

Žánr textu a způsob autorova podání

Jedná se o krátkou povídku, původně vydanou jako fejeton v Lidových novinách, posléze publikovanou v knize *Bajky a podpovídky*. Povídka má anekdotický charakter. Autor vypráví příběh s lehkostí a vtípem.

Forma a jazykové prostředky textu ve vztahu k porozumění

Forma a jazykové prostředky textu by nemusely být žákům překážkou v porozumění. Možná právě naopak, domnívám se, že poměrně legračně zpracovaný příběh by mohl být žákům blízký a mohl by je zaujmout.

V textu se vyskytují některá zastaralá a neobvyklá slova, jako např. *handlíř*, *járku*, *křivochcalka*. Význam slov však vyplývá z kontextu, neměly by být tedy žákům překážkou, ale spíše upoutat jejich pozornost.

5.2.3 Příprava a popis lekce

Věková skupina

- 8.-9. ročník

Časový odhad

- 45 minut

Východiska

- Žák čte pozorně souvislý text.
- Žák chápe rozdíl mezi pojmy „důležitý“ a „nedůležitý“.

Cíle

- Žák zapisuje odpovědi na otázky: Jak poznáváš, co je v textu důležité? Co děláš, když chceš v textu najít důležité informace?
- Žák podtrhne či barevně označí klíčové události povídky.
- Žák napíše zkrácenou verzi povídky.
- Žák napíše hlavní myšlenku příběhu.

Důkaz o učení

- odpovědi na lepicích papírkách na otázky: Jak poznáváš, co je v textu důležité? Co děláš, když chceš v textu najít důležité informace?
- podtrhané texty
- zkrácené verze povídky
- vyjádření hlavní myšlenky příběhu pomocí vlastního názvu povídky

Zdroje, materiál, pomůcky

- text - Karel Čapek: Tonda
- lepicí papírky
- větší arch papíru/tabule na nalepení štítků
- prázdný papír na psaní zkrácené verze povídky

Evokace (10 min.)

Na začátku hodiny žákům řeknu, že se jako čtenáři často dostáváme do situace, že čteme text, který obsahuje spoustu informací, ale pro nás jsou důležité jen některé. Stává se to např. při čtení nějakého naučného textu, ale svým způsobem potřebujeme třídít důležité a nedůležité informace při každém čtení, i když čteme nějaký umělecký text. Vybírání důležitých informací z textu bude náplní této hodiny.

Nejdřív budou žáci pracovat ve dvojicích. Jejich úkolem bude zamyslet se nad otázkami: **Jak poznáváš, co je v textu důležité? Co děláš, když chceš v textu najít**

důležité informace? Rozdám jim lepicí papírky, na které budou psát odpovědi. (Zapisování 5 min.) Následně každá dvojice představí své nápady tím, že je přijde nalepit na tabuli či na velký arch papíru. (Nalepování 5 min.)

Uvědomění (25 min.)

Žáci si samostatně v tichosti přečtou rozdaný text povídky Tonda. (Tiché čtení 5 min.) Poté žákům řeknu, že si nyní vyzkoušíme to, o čem jsme přemýšleli na začátku hodiny, zkusíme v textu hledat důležité informace a odlišit je od informací nepodstatných. V první fázi bude jejich úkolem, aby v textu podtrhali klíčové informace povídky. Jakým způsobem mají pracovat, jim budu modelovat na prvních třech větách. Následně budou pracovat samostatně. (Podtrhávání 5 min.)

Podtrhané klíčové informace povídky žáci použijí k tomu, aby napsali zkrácenou verzi povídky, musí zachovat její smysl a důležité události. Přibližný rozsah by měl být jedna strana A5. (Psaní zkrácené verze povídky 10 min.) Své verze povídky budou žáci sdílet ve dvojicích. (Sdílení 5 min.)

Reflexe (10 min.)

Na závěr bude každý muset vymyslet název své zkrácené verze povídky. Tento název však musí vystihovat hlavní myšlenku celého příběhu. Musí vystihnout to, co chtěl autor čtenářům povídkou sdělit. (Vymýšlení názvu 3 min.)

Každý přečte svůj název (hlavní myšlenku příběhu). Pokud zbyde čas, mohou dobrovolníci přečíst své zkrácené verze povídky celé třídě.

5.3 Třetí lekce – hledání souvislostí

5.3.1 Text k výukové lekci

Shau Tan: Rozbité hračky

TAN, Shaun. *Příběhy z konce předměstí*. Zlín: Kniha Zlin, 2011.

Vím, že si myslíš, žeš ho viděl první, ale já jsem si jistý, že jsem to byl já – stál tam u podchodu, hmatem si hledal cestu podél posprejované zdi a já jsem řekl: „Koukni, tamhle je něco, co se jen tak nevidí.“

Šilence už jsme teda předtím viděli, lidi *ochromené životem*, jak jsi jednou poznamenal. Ale tomuhle chlápku se muselo stát něco hodně zvláštního, že ho to

přinutilo potulovat se toho mrtvolně klidného svátečního dne po okolí ve skafandru. Schovali jsme se za poštovní schránku, abychom lépe viděli. Zblízka to bylo ještě podivnější, protože ten skafandr byl pokrytý vilejší a ostatními mořskými potvory a navzdory nelítostnému vedru z něj kapala voda.

„To není vesmírný skafandr, troubo,“ šeptal jsi. „To je taková ta starodávná potápěčská výstroj, jakou měli lovci perel. Víš, v těch dobách, kdy ještě trpěli nemocí potápěčů, když se vynořili, protože neměli ani ponětí o tom, že jim snížení okolního tlaku nadělá z krve limonádu.“ Nahlas sis povzdechl, když jsi viděl můj prázdňový výraz, a řekl jsi: „No nic.“

Ale jak jsme potají sledovali našeho blázna, viděl jsem, že máš pravdu, poznal jsem to podle přílby a dlouhé vzduchové hadice, kterou táhl za sebou. Bezcílně se vláčel přes prázdné fotbalové hřiště, kolem benzinové pumpy a nahoru a dolů po příjezdových cestách různých domů. Plahočil se kolem zavřeného lahůdkářství na rohu, rukou se dotýkal zdí a oken, jako by byl náměsíčný, po jeho rukavici zůstávaly vlhké otisky, které vysychaly do strašidelných solných skvrn.

Řekl jsi: „Dám ti deset babek, když k němu půjdeš a pozdravíš ho.“

Já řekl: „Ani náhodou.“

„Tak půjdeme oba.“

„Tak jo.“

Připlížili jsme se blíž. Ten zápach byl podivný, trochu jako oceán, ale bylo v něm ještě něco jiného, sladkého a těžko pojmenovatelného. V záhybech skafandru se mu nahromadil rudý prach, jako kdyby prošel pouští i oceánem.

Strategicky jsme si plánovali, čím začneme rozhovor, když vtom se k nám ten prázdňový, poškrábaný obličejový kryt obrátil a řekl něco nesrozumitelného. Potápěč se k nám přibližoval, něco mumlal a do toho mu skřípal skafandr. Couvali jsme.

„Bláboly šilence,“ řekl jsem.

Ale ty jsi pozorně poslouchal a zavrtěl jsi hlavou. „Ne, myslím, že je to... japonština.“

Pořád opakoval jednu a tu samou větu – končila nějak jako „tasu-ke-te, tasu-ke-te“. A natahoval k nám ruku a ukazoval nám malého dřevěného koníka, který kdysi asi býval zlatý a zářivý, ale teď byl popraskaný a vybělený sluncem a držel pohromadě jenom kouskem drátku.

„Možná bysme ho mohli zavést k paní Špatný zprávy,“ navrhl jsi a myslel jsi tím starou paní Katayamovou, jediného člověka z Japonska, kterého jsme v okolí znali.

„Ani náhodou,“ řekl jsem a mé zvednuté obočí odkazovalo na čerstvou nepřijemnost u zadního plotu, která se dá nejlépe popsat jako salva nesrozumitelných nadávek, po níž následovalo vrácení našeho letadýlka, které bylo ovšem rozlomené na dvě půlky. Stalo se tak dalším přírůstkem do naší sbírky zbloudilých hraček, které spadly do zahrady té staré babizny a vrátily se rozbité. Vídali jsme ji jedině při těchto příležitostech, proto „paní Špatný zprávy“.

Tvé zdvižené obočí odkazovalo přesně na totéž, ale také signalizovalo záblesk skvělého nápadu. Proč neodvést blázna v potápěčském skafandru na dvorek paní Katayamové a nezavřít ho tam? Nebylo třeba říkat víc. Podali jsme si ruce svým Speciálním stiskem neporušitelné dohody.

Natáhl jsi ruku, abys potápěče vzal za velikou rukavici – a pak jsi najednou ucukl: „Bylo to tak divný a slizký,“ vysvětloval jsi později – ale náš chlapík pochopil, že má jít s námi, šoural se po chodnících, přes silnice a zkratkami postranních uliček. Občas jsme se zastavili, aby nás dohnal, a jeho dlouhé, hvízdavé nádechy byly čím dál hlasitější. Táhl se za námi, jako by ho bolel každý kloub, a vláčel za sebou tu dlouhou hadici, z jejíhož roztřepeného konce vytékal zřejmě nekonečný pramínek vody. Měl jsem z toho husí kůži.

Konečně jsme dorazili k obávanému domu s přerostlými třešněmi. Zavedli jsme potápěče dovnitř předními vrátky – už dávno jsme věděli, jak je odemknout. Vyschlé schody vrzaly pod jeho váhou. Zatřásl jsi dveřmi se sítí proti mouchám a pak jsme odtamtud pěkně rychle vypadli. S těžko zadržovaným smíchem jsme za sebou zabouchli branku a běželi jsme se schovat za telefonní budku na druhé straně silnice, odkud jsme chtěli pozorovat následné drama.

Čekali jsme a čekali.

A čekali.

„To smrdí,“ připustil jsi nakonec, když sis vzpomněl, že paní Špatný zprávy nikdy neotvírá dveře, ačkoli je pořád doma. Často jsme si dělali legraci, že má dveře jen namalované na fasádě. Už jsme jednou zkoušeli klepat a ona jen zaječela „Kdo to je?“ a pak „Jděte pryč!“ To nyní zažil i náš potápěč. Ale neodešel, možná proto, že nerozuměl, takže ještě existovala naděje na nějakou zábavu.

Najednou potápěč zvedl ruce, sundal si helmu a s hlasitým bouchnutím ji nechal spadnout na dřevěná prkna, až jsme s leknutím nadskočili. I zezadu bylo vidět, že je to mladý muž s hladce učesanými, leskle černými vlasy. Mnohem víc nás překvapilo, že se dveře otevírají a zpoza nich vykukuje drobná postava paní Špatný zprávy.

Potápěč znovu zopakoval ta japonská slova a podával jí koníka. Bránil nám ve výhledu, takže jsme moc neviděli, jen to, že si paní Špatný zprávy oběma rukama zakryla pusou. Vypadalo to, že omdlí hrůzou. Nevěřili jsme svému štěstí.

„Počkej chvílku,“ řekl jsi a mhouřil jsi oči. „Myslím, že... *pláče!*“ A opravdu – stála ve dveřích a neovladatelně vzlykala.

Zašli jsme moc daleko?

Vlastně jsme se kvůli tomu začínali cítit špatně... Ale pak její bledé hůlkovité paže vyletěly a objaly tu vlhkou a vilejší obalenou postavu na schodech. Neviděli jsme, co se dělo potom, protože jsme pilně porovnávali svá nevěřičně zvedlá obočí. Pak se síťované dveře zabouchly a zůstal jen černý obdélník vstupu a potápěčská přilba ležící na zemi v kaluži vody.

Čekali jsme ještě dlouho, ale nic nedělo.

„Myslím, že ho zná,“ řekl jsem když jsme zatáčeli domů.

Nikdy jsme nezjistili, kdo ten potápěč je a co se s ním stalo. Ale pozdě večer k nám přes zadní plot občas zalétla hudba, staromódní jazz, a také vůně zvláštních jídel a polohlasné útržky čilých hovorů. A pak jsme paní Katayamovou také přestali nenávidět, protože vždycky přišla až ke dveřím a s tichým úsměvem a rychlým pokývnutím hlavy nám vracela zatoulané hračky přesně takové, jaké jsme je ztratili – tedy celé.

5.3.2 Didaktický potenciál textu

Smysl textu a autorský záměr

Velkou myšlenkou tohoto textu by mohlo být: Náš vztah k druhým lidem je závislý na tom, jací jsou a co prožívají. Trápí-li se, jsou pro nás zahořklí a máme k nim negativní postoj. Stanou-li se šťastnými, jsme šťastní i my a náš postoj k nim se mnohdy promění. Snažme se tedy druhé učinit šťastnými a budeme i my sami šťastní.

Autor chce čtenáře trochu rozrušit, ale také zcitlivět dojemností svého příběhu. Čtenář možná čeká, že nepojmenovaní chlapci provedou typickou klukovskou „lumpárnu“, ale poté je překvapen spolu s nimi, že jejich „lumpárna“ pomůže ke štěstí neznámého potapěče a paní Katayamové. Ale to není všechno, také chlapci nacházejí štěstí, protože paní Katayamovou přestanou nenávidět. Obměkčila je její lidskost, viděli ji plakat při setkání s potapěčem, najednou poznali, že i ona má v sobě cit a mateřskou lásku. Přestala pro ně být „starou babiznou“ a stala se laskavou ženou.

Text se snaží hledat odpověď na otázku: Jak se nás dotýká štěstí a neštěstí druhých lidí? Jak se proměňuje náš postoj k nim na základě toho, jak se oni sami cítí a co prožívají?

Čtenář a text

V příběhu se řeší zvláštní situace, která může žáky zaujmout a podnítit jejich zvědavost. Text poskytuje čtenáři příležitost zamyslet se nad sebou ve spojitosti s mnoha různými věcmi. Mají žáci ve svém okolí někoho, koho nemají rádi, někoho jako „paní Špatný zprávy“? Snažili se k někomu takovému být škodolibí a chtěli mu provést něco špatného? Stalo se jim, že měli zlý úmysl, ale nakonec to dopadlo spíš jako dobrý skutek? A měli by radost, že pomohli paní Katayamové a potápěči nebo by byli spíš naštvaní, že se jim původní plán nepovedl? Nebo jak by reagovali, kdyby byli na místě kluků? Měli by vůbec odvahu jít za potápěčem, oslovit ho a dovést ho k paní Katayamové? Jaký postoj mají žáci k „šilencům“, *k lidem ochromeným životem*? Jsou takoví lidé opravdu šilenci? Považovali by takového potápěče za šilence?

Příběh je velmi záhadný, každý ho může pochopit tak trochu po svém. Mně osobně se postavy paní Katayamové a potápěče jeví jako matka a syn. Matka dlouho svého syna postrádá, je osamocená a možná právě proto vrací klukům hračky rozbité a zdá se jim být zahořklá a uzavřená. Ve chvíli, kdy se jí její ztracený syn vrátí, se její život promění. Nevíme, odkud potápěč přichází, kde se tak znenadání objevil v horkém dni, proč z něj kape voda a je pokryt vilejší a jinými mořskými „potvorami“. To vše zanechává ve čtenáři otázky a možnost domýšlet postranní události příběhu, které nejsou řečeny.

Žánr textu a způsob autorova podání

Text je poměrně dynamický, vypráví příhodu dvou chlapců, o nichž samotných se čtenář vlastně nic moc nedozví. Jedná se o povídku, rozsahově zvládnutelnou pro práci v hodině. Autor drží své čtenáře po celou dobu příběhu v napětí, jehož vyústění je překvapivé. Stejně tak se čtenář ocitá ve velké záhadnosti.

Obsah textu je podán poměrně neobvykle. Příběh je vypravován ve druhé osobě čísla jednotného v kombinaci s první osobou čísla jednotného. Vypravěč ve svém vyprávění někoho oslovuje, čtenář však neví koho, stejně tak nevíme žádné přesnější informace o samotném vypravěči. Z příběhu pouze vyplývá, že se jedná o dva chlapce, kteří si ještě hrají s hračkami, lze tedy tušit, že jsou ještě dětského věku. Bližší

charakteristika je pak zaměřena na další účastníky příběhu, na potápěče a paní Katayamovou.

Forma a jazykové prostředky textu ve vztahu k porozumění

Text neobsahuje místa, jímž by žáci neměli porozumět. Dílčí slova, která by mohla být pro žáky neznámá (jako např. vilejš), jsou srozumitelná díky kontextu.

Pro čtenáře může být neobvyklé použití druhé osoby čísla jednotného ve vyprávění. Může ho to lépe vtáhnout do příběhu, ale musí pochopit, že se nejedná o oslovení jeho jako čtenáře, ale o oslovení kamaráda vypravěče, tedy dalšího účastníka příběhu. Čtenář k tomu dostává vodítka, některá místa jsou totiž popisována první osobou čísla množného a v textu se objevuje také přímá řeč.

Pro porozumění příběhu je klíčové, aby čtenář pochopil, že stará paní Katayamová je z Japonska (a to jako jediný člověk v okolí chlapců), stejně tak jako potápěč mluví japonsky. To, že potápěč mluví japonsky, podnítí chlapce, že si vzpomenou právě na paní Katayamovou. Chlapci sice nemají v úmyslu dovést potápěče k osobě, kterou hledá, ale při hlubší úvaze to vlastně není ani taková náhoda, když se jedná o jediné dva Japonce z širokého okolí.

Pro celkové porozumění příběhu je dále důležité dobré pochopení závěru povídky, zejména posledního odstavce, ze kterého vyplývá, že paní Katayamová se stala šťastnou. Přestože příběh neprozrazuje, co se přesně stalo s potápěčem a kdo to byl, čtenář může vyčíst mezi řádky, že se jedná o matku a syna, který se navrátil. Původně zahořklá paní Katayamová, která před tím neměla ráda děti a jejich hračky se jim od ní vracely rozbité, se proměnila v laskavou a usměvavou paní, protože se jí vrátila její ztracený syn. Zatoulané hračky se pak klukům vracely od paní Katayamové nepoškozené.

5.3.3. Příprava a popis lekce

Věková skupina:

- 8.- 9. ročník

Časový odhad:

- 45 minut

Východiska:

- Žák je schopen pozorně a soustředěně číst.
- Žák přemýšlí o svém životě, má vzpomínky, zážitky, zkušenosti...

Cíle:

- Žák odpovídá na otázky: Stává se ti, že při čtení příběhu myslíš na sebe nebo přemýšlíš o sobě? Čím to je? Jak se to stane? Kdy se ti stává, že při čtení myslíš na sebe, na svůj život?
- Žák v textu najde citaci, kterou může vztáhnout ke svému životu nebo své zkušenosti.
- Žák si představí sebe v roli hlavního hrdiny příběhu.

Důkaz o učení:

- brainstorming
- minikvíz
- podvojný deník
- volné psaní

Zdroje, materiál, pomůcky:

- text - Shau Tan: Rozbité hračky
- prázdný papír na zapisování odpovědí
- tabule + křída (fixa)
- kvíz (otázky a možnosti odpovědí)
- zadání podvojného deníku

Evokace (5 min.)

Po krátkém úvodním představení tématu a nastínění toho, čemu se tuto hodinu budeme věnovat, úkolem žáků bude zamyslet se nad otázkou: **Stává se ti, že při čtení příběhu myslíš na sebe nebo přemýšlíš o sobě? Čím to je? Jak se to stane? Kdy se ti stává, že při čtení myslíš na sebe, na svůj život?** Každý se bude pracovat samostatně a své nápady psát heslovitě. Po krátkém zamyšlení, budu žáky vyvolávat a psát jejich nápady na tabuli.

Uvědomění (30 min.)

Žákům rozdám text Rozbité hračky. Každý si ho přečte samostatně. Vzhledem k tomu, že text je poměrně dlouhý a skrývá toho v sobě mnoho, myslím, že je potřeba, abych se s žáky alespoň v rychlosti pozastavila u porozumění textu. Ověřím ho krátkým kvízem s třemi otázkami a danými možnostmi odpovědí. Kvíz vyplní každý samostatně, kontrola proběhne bezprostředně po vyplnění. (Tiché čtení + kvíz 10 min.)

1. Ke komu vypravěč po celou dobu příběhu promlouvá, když při tom používá

2. osobou čísla jednotného? Např. *Vím, že si myslíš, žes ho viděl první...*

- a) ke čtenáři
- b) ke svému kamarádovi
- c) k neznámému potápěči

2. Proč chtěli kluci zavést potápěče zrovna k paní Katayamové? Jak je to vlastně napadlo?

- a) protože potápěč mluvil japonsky a paní Katayamová byla z Japonska
- b) protože je o to potápěč požádal
- c) protože paní Katayamová byla šílená a měla ráda šílence

3. Jak se změnila paní Katayamová na konci příběhu?

- a) stala se z ní protivná „babizna“
- b) stala se z ní usměvavá a vlídná paní
- c) vůbec se nezměnila, po celou dobu příběhu je stejná

Poté budou žáci vytvářet podvojný deník. Zadání: **Mému životu nebo mé zkušenosti se podobá... Něco mi to připomíná...** Najděte v textu alespoň dvě pasáže, které vám připomínají něco z vašeho života, vypište citaci z textu a reagujte na ni komentářem. Po objasnění zadání, budu žákům modelovat, jak mají pracovat, co mně osobně určitá pasáž připomíná z vlastní zkušenosti. (Modelování 2 min.) Žáci budou pracovat nejprve samostatně (10 min.), poté sdílet svůj podvojný deník ve dvojici (3 min.). Po sdílení si přečteme některé citace s komentáři společně, nechám, kdo bude chtít číst dobrovolně. (5 min.)

Reflexe (10 min.)

Pro reflexi využijeme volného psaní. Žákům nejprve vysvětlím, jaká jsou pravidla volného psaní, především to, že píší zcela automaticky, nestylizují, text neopravují, nevylepšují a nevracejí se k tomu, co už napsali. (Zadání 2 min.) Zadání pro volné psaní zní: **Kdyby se mi stalo to, co vyprávěči příběhu, tak bych...** (Volné psaní 5 min.) Pokud bude někdo chtít své volné psaní přečíst nahlas, bude moci, nikoho však nutit nebudu. (Případné čtení nahlas 3 min.)

6 Výsledky modelových hodin

Modelové hodiny jsem prováděla v devátých třídách na dvou základních školách, v ZŠ Chmelnice a v ZŠ Hanspaulka. Záměrně jsem zvolila třídy s rozdílným přístupem k vyučování českého jazyka a literatury. Na Základní škole Chmelnice žáci pracují v hodinách literatury tradičnějším způsobem, čtou pouze ukázky z čítanky a věnují se především známým českým a zahraničním spisovatelům a jejich dílům. Na Základní škole Hanspaulka probíhají hodiny literatury nejčastěji formou dílny čtení. Na rozvoj čtenářství žáků je kladen větší důraz.

6.1 ZŠ Chmelnice

6.1.1 Reflexe první lekce – sledování porozumění

Průběh hodiny, dosažení cílů a návrhy na zlepšení

Po krátkém vysvětlení čemu bude hodina věnována a jakým způsobem budeme pracovat, jsem žákům přečetla odborný text. Předtím jsem jim řekla, aby pozorně poslouchali, protože mi budou muset říct, o čem text je. Text jsem vybrala záměrně těžký, chtěla jsem, aby mu žáci neporozuměli. Chtěla jsem jim ukázat, že se jako čtenáři dostáváme do situace, že textu nerozumíme, ale že se s tím dá něco dělat. Žáci textu opravdu nerozuměli, ale pro mě trochu neočekávaným způsobem. Vzhledem k tomu, že text obsahoval mnoho cizích slov, měli tendenci přisuzovat své neporozumění zejména přítomnosti cizích slov. To následně ovlivnilo jejich zamýšlení se nad otázkou, co dělají, jak si pomáhají, když nějakému textu nerozumí. Možná právě z toho důvodu se jako nejčastější odpověď objevovalo: „*vyhledám si cizí slovo na internetu nebo ve slovníku*“, „*zeptám se rodičů*“, „*slovo přeskočím*“. Při zadání úkolu jsem se sice žákům snažila zdůraznit, aby se zamýšleli nejen na základě předloženého odborného textu, ale

že své odpovědi mohou vztahovat i k jiné zkušenosti s četbou (beletrie, učebnice apod.), dojem z odborného textu byl však natolik silný, že většina žáků využila k přemýšlení pouze tento text. Jen někteří uvažovali obecněji a přišli na to, že jim k porozumění čteného může pomoci kontext. První stanovený cíl „*Žák vymyslí a zapíše způsoby a prostředky, jak si může pomoci, pokud čtenému nerozumí*“ sice byl naplněn, ale trochu omezeně, žáci byli pod silným vlivem úvodního odborného textu, k němuž své odpovědi vztahovali a zaměřovali se především na neporozumění cizím slovům v textu nikoli na celkové porozumění. Z toho vyplývá, že pro tuto aktivitu by možná bylo vhodnější vybrat jiný text, ve kterém by bylo méně cizích slov. Také jsem si až po hodině uvědomila, že smysl odborného textu zůstal neobjasněn, že jsme si neřekli, o čem vlastně hovoří. V mnoha žácích vzbuzoval zvědavost a některá cizí slova je zaujala už jen proto, že se při čtení komplikovaně vyslovovala. Další variantou, jak by se dalo vyhnout jednostranně zaměřeným odpovědím, by mohlo být zadání úvodní aktivity bez jakéhokoli textu. Žáci by se zamýšleli nad otázkou „*Co dělám, když nerozumím tomu, o čem čtu?*“ pouze na základě vlastní zkušenosti s četbou. V takovém případě by si sice v tu chvíli žáci nevyzkoušeli, jaké to je textu neporozumět, ale odpovědi by nemusely být vázány na konkrétní text.

Poté, co jsme zapsali odpovědi na tabuli, jsme se pustili do samotné práce s textem. Proběhlo krátké tiché čtení a po něm jsem modelovala na prvním odstavci, jak čtenář přemýšlí o tom, o čem čte, jak si vyjasňuje některá slova a objasňuje smysl čteného. Modelování shledávám jako zásadní, myslím, že se mi povedlo a byla jsem spokojená, že žáci pozorně poslouchali. Díky modelování pochopili, co se vlastně děje v mysli čtenáře při čtení s porozuměním, případně když potřebuje své porozumění nějak upravit. To se potom projevilo při další práci s textem, kdy žáci byli rozdělení do čtyřčlenných skupin a měli za úkol odpovídat na otázky týkající se porozumění textu. Ve skupinách se většinou zapojovali všichni a prací byli zaujatí. Navíc odpovědi prokázaly, že žáci textu porozuměli a dokázali o něm přemýšlet potřebným způsobem. Druhého cíle „*Žák odpovídá na otázky týkající se doslovného porozumění textu, přičemž toto porozumění demonstruje*“ tedy bylo z mého pohledu dosaženo v úplnosti. Jediným malým problémem, který se vyskytnul, bylo to, že nikdo z žáků nevěděl, co je to „intermezzo“. Toto cizí slovo měli objasnit v první otázce. Vzhledem k tomu, že neměli možnost využít internet a neměli ani k dispozici žádný slovník, význam tohoto slova jsem jim nakonec musela objasnit já. Bylo by tedy dobré, abych žákům zajistila možnost použití slovníku či internetu, kde by si cizí slova měli možnost vyhledat.

Konec hodiny byl věnován reflexi, vrátili jsme se k úvodní aktivitě. Prošli jsme nápady z úvodu hodiny, co žáci dělají, když něčemu nerozumí. Na tabuli jsem zakroužkovala to, co při čtení a odpovídání na otázky použili a co naopak nevyužili. Zakroužkovali jsme „*někoho se zeptat*“ a „*něco vyčtu z kontextu*“. Škrtili jsme „*použiji slovník*“ a „*podívám se na net*“. Je zřejmé, že tyto dva nápady zůstaly nevyužité pouze kvůli tomu, že žáci tyto prostředky neměli k dispozici. Jak už jsem uvedla výše, byl to jeden z nedostatků hodiny. U myšlenky „*přeskočíme nějakou část*“ jsme udělali otazník, protože se žáci nemohli shodnout na tom, zda toto využili a zda jim to pomohlo k porozumění. Zpětně reflektuji, že jsme se u tohoto nápadu mohli trochu zdržet a zamyslet se společně nad tím, zda by jim přeskočení nějaké části textu opravdu mohlo pomoci či nikoli, případně jak by jim to mohlo pomoci, kterou část by chtěli přeskočit atd. Otazník jsem tam udělala možná právě proto, že jsem v tu chvíli rychle nevěděla, jak se s tím vypořádat. Na druhou stranu tabule jsme potom doplnili další činnosti, které jim pomohly k tomu, aby porozuměli textu. Měla jsem radost, že konečně zaznělo i to, co mi při úvodní aktivitě chybělo. Doplnili jsme tedy „*vzpomněli jsme si na to, co už víme*“ a „*přečetli jsme si to znovu*“. Poslední cíl „*Žák reflektuje, zda při čtení a následném odpovídání na otázky použil něco, co mu pomohlo porozumět, porovnává to s nápady z úvodu hodiny*“ byl naplněn. Domnívám se však, že by bylo dobré, kdybychom se u závěrečné reflexe mohli ještě trochu více zastavit a konkretizovat postřehy žáků, nezbyl ovšem čas.

Ukázka prací žáků

Některé odpovědi na otázku „Co mi pomáhá, co dělám, když chci porozumět textu?“

- Slovník
- Překladač
- odborné knihy
- Rodiče
- Podobná slova u kterých vim ten význam.

Uvhlledám si cizí slova na googlu.

Někomu se zeptat použiju slovník

Z kontextu si můžu dosadit, co dané slovo může znamenat.

Lístím si význam slova ke slovníku či na internetu.

1. vyhledám si to na internetu

2. zeptám se svých rodičů.

3. Vědám to.

čtu dál a pak mi to dá smysl

1. gogle

2. přeskáším to slovo

z kontextu lze většinou podotit význam slova, kterému nerozumím

Co mi pomáhá, co dělám, když chci porozumět textu?

vyhledám si to na internetu.

zeptám se někoho ze svého okolí.

Přeskočím ho.

překladač

zeptám se cizí

- najdu si to na internetu

- najdu to v knize spisovné češtiny

- zeptám se rodičů nebo prarodičů jestli vědí co to znamená

bud' se zeptám rodičů nebo se pokusím vyhledat si to na internetu (konkrétní slova)

Vědám to.

zkouším se někoho zeptat.

Odpovědi dvou skupin na otázky týkající se porozumění textu

Jména: Andy, Erika, Dominika, Jakiš

1. Co je to intermezzo? Co autor připodobňuje k intermezzu? O jaké období v jeho životě se jednalo? Jedná se o dětství, střed

2. O jakém výlovu autor píše? Co to doslovně znamená?

Výlov myšlenek a vzpomínek.

3. Proč si autor klekl na polní cestě? Aby se vpravil do vzpomínek.

4. Jaký člověk to píše? Jak je starý? Z čeho jste to poznali?

Starý muž. z posledních vět

5. O co v textu jde? Shrňte, co textem autor čtenáři sděluje.

* Některé z dětských + jály je vlastně sed, je stejný, ale přece jen jiný

6. Jedná se o text celý? Při jaké příležitosti mohl být napsán?

píše to jako starý člověk (má více času na přemýšlení a vzpomínání), je to část textu, pokračuje

Jména:

K, M, S, J

1. Co je to intermezzo? Co autor připodobňuje k intermezzu? O jaké období v jeho životě se jednalo?

K intermezzu autor přitouvá dětství.

2. O jakém výlovu autor píše? Co to doslovně znamená?

Snaží se získat zpět staré vzpomínky a porady.

3. Proč si autor klekl na polní cestě?

Aby si připomněl dětství.

4. Jaký člověk to píše? Jak je starý? Z čeho jste to poznali?

Pravděpodobně starý pán.
Píše o sobě jako o „dědkovi“.

5. O co v textu jde? Shrňte, co textem autor čtenáři sděluje.

Snaží se upozornit ~~na~~ na to, že bychom si měli dětství vážit a neměli bychom na něj zapomínat.

6. Jedná se o text celý? Při jaké příležitosti mohl být napsán?

Je to kompletní prolog nějaké knihy k nějakému jubileu autora života.

6.1.2 Reflexe druhé lekce – určování důležitého

Průběh hodiny, dosažení cílů a návrhy na zlepšení

V evokační části hodiny měli žáci za úkol zamyslet se nad otázkami: „*Jak poznáváš, co je v textu důležité? Co děláš, když chceš v textu najít důležité informace?*“ To bylo zároveň mým prvním cílem hodiny, kterého žáci dosáhli poměrně bez problémů. Pracovali ve dvojicích, své odpovědi zapisovali na lepicí papírky a následně je představovali celé třídě. Nejčastější odpovědí bylo, že důležité informace bývají v textu nějakým způsobem zvýrazněné, podtržené apod. Z toho plyne, že dvojice vztahovaly otázky a odpovědi nejčastěji k odbornému textu. Bylo tedy třeba při zadání upřesnit, že otázky se týkají nejen odborného textu (jako jsou např. učebnice), ale směřují také k beletrii, ke knížkám, které žáci čtou pro radost. Tento nedostatek jsem si uvědomila už při hodině, proto jsem se pak žáky snažila dovést k tomu, že důležité informace a klíčové události potřebuje čtenář hledat v jakémkoli textu. Postřehy některých žáků mi v tom pomohly. Objevily se také odpovědi jako: „*důležité věci mě v textu zaujmou*“, „*poradí mi intuice*“, „*musím se zamyslet nad obsahem*“, „*musím číst hlavně ta slova, která mají smysl pro dané téma*“.

Hledání důležitých informací v textu uměleckém, nikoli odborném, si žáci měli možnost následně vyzkoušet. Po tichém čtení, měli za úkol podtrhat klíčové informace povídky. Jakým způsobem mají pracovat, jak je třeba při výběru informací přemýšlet, jsem jim modelovala na prvních čtyřech větách. Někteří měli tendenci hledat klíčové momenty rovnou se mnou. Následně pracovali samostatně. Touto činností měli žáci dosáhnout dalšího cíle „*Žák podtrhne či barevně označí klíčové události povídky*“. Tento cíl sice byl některými žáky naplněn, ale až zpětně jsem si uvědomila, že jsem ho přímo v hodině nikterak neověřila a kromě letného nahlédnutí přes rameno žáků během jejich práce jsem neměla přehled o tom, co vlastně žáci podtrhli a označili za klíčové. Stejně tak ani oni sami neměli příležitost zkontrolovat, zda to, co podtrhli, je opravdu důležité. To shledávám za zásadní nedostatek této aktivity. U mnohých se totiž stalo, že některé klíčové události vynechali, což jsem zjistila až po hodině, když jsem si vybrala označené texty. Lehce se tedy některým žákům stalo, že jim ušlo hlavní sdělení povídky. Někteří např. zcela vynechali poslední odstavec, který je pro povídku stěžejní, ale z vyprávění lehce vybočuje. Velký nedostatek je to také proto, že další práce byla postavena právě na podtrhaných klíčových informacích.

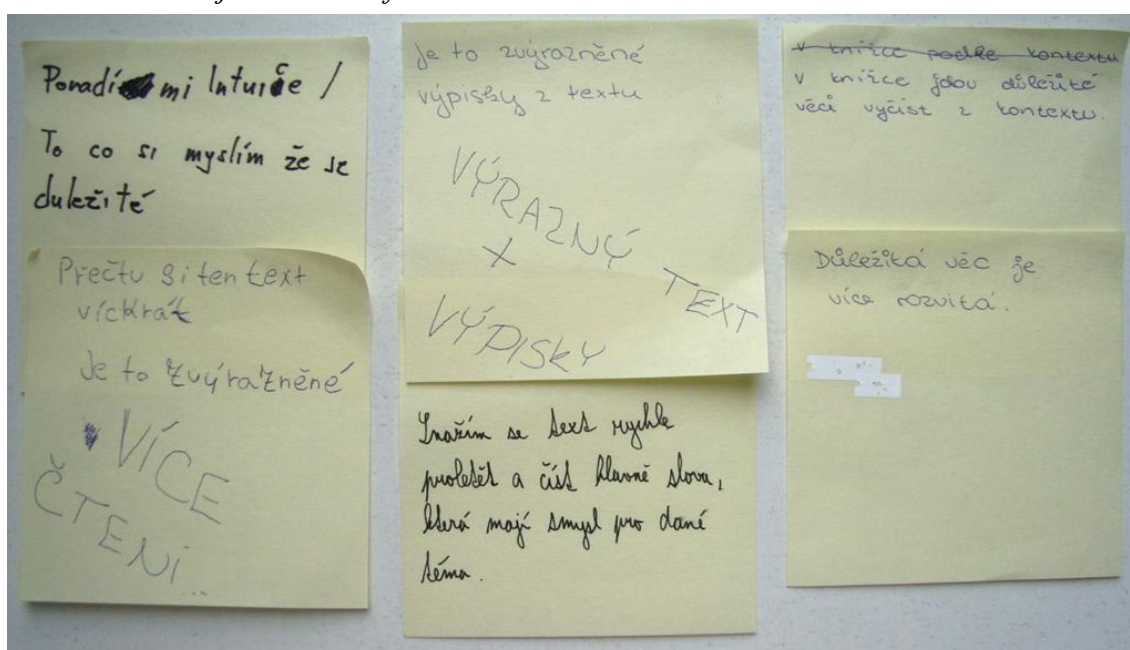
Žáci měli za úkol podtrhané informace využít k vytvoření zkrácené verze povídky, což představovalo další cíl, který se v této třídě ukázal jako obtížně splnitelný. Po pročtení prací žáků jsem zjistila, že by bylo vhodnější, kdyby bylo zadání jinak formulováno. Domnívám se, že by bylo lepší, kdyby žáci měli příběh povídky na základě označených klíčových informací shrnout. Psaní zkrácené verze povídky se neukázalo jako přínosné.

Posledním cílem bylo „Žák napíše hlavní myšlenku příběhu“ formou nového názvu povídky. To, že jsme si společně nezkontrolovali důležité klíčové informace povídky, mělo vliv i na tuto poslední aktivitu. Většina žáků měla tendenci přepsat název „Tonda“ na „Naše sele“, „Naše prasátko“, „Tonda a zabijačka“ apod. Pouze ve dvou případech se objevil název vystihující podstatu příběhu „Jméno“ a „Chování lidí vůči sobě“. Kromě dvou žáků tento cíl nikdo nesplnil.

Na základě této modelové hodiny jsem zjistila, že pro tuto třídu by bylo potřeba výukovou lekci zčásti pozměnit. Není možné vynechat kontrolu podtrhaných klíčových informací a místo psaní zkrácené verze povídky by bylo vhodnější zadat žákům, aby ji shrnuli. Hlavní myšlenku bych pak nevolila formou názvu povídky, ale samostatně, vystihnout ji např. jednou větou.

Ukázka prací žáků

Příklady odpovědí na otázky: „Jak poznáváš, co je v textu důležité? Co děláš, když chceš v textu najít důležité informace?“



Jméno
Přišla tetička, která chtěla poradit. Bylo to shra koně.
Za odměnu přinesla plnou sáčku. Myslel jsem, že to je
housička. Začalo to ale kvílet. Bylo to živé selo.
Teta si myslila, že se musí křesťanským ukažet.
Přiběhla hned žena a děti. Andulka to vzala do
klína a chovála to jako dítě. Museli jsme
vytřídit dřevník a utělat z něho dřívěk pro Toníka.
Začali jsme tomu selu říkat Toník, ale jak rostl,
tak to byl Toník a nakonec Tonda.
Počítal jsem, že bude křesťanský. Tonda za námi chodil
až do sednice a dělat se nechal. Kolem Vánoc
povstám, že bych mohl zavolat řezníka. Ženo ale
říká že ne. Všem totiž přirostl k srdci díky jménu.
Oni bych ho nemohl jíst. Tak jsme ho prodali.
Lidi se museli křesťanský, pokud ten člověk pro ně nemá
jméno. Ale dnes lidi a národy si nemohou přijít na jméno.

6.1.3 Reflexe třetí lekce – hledání souvislostí

Průběh hodiny, dosažení cílů a návrhy na zlepšení

Hodinu jsme otevřeli krátkým brainstormingem, kdy si žáci měli připravit odpovědi na následující otázky: „*Stává se ti, že při čtení příběhu myslíš na sebe nebo přemýšlíš o sobě? Čím to je? Jak se to stane? Kdy se ti stává, že při čtení myslíš na sebe, na svůj život?*“ Své odpovědi zapisovali nejprve sami, poté jsem je psala na tabuli. Mile mě překvapilo, že žáci měli mnoho nápadů. Nejčastěji k sobě vztahují příběh proto, že se vžívají do pocitu hrdiny, ztotožňují se s nějakou postavou nebo se jim v životě stalo to, co se děje v příběhu. Někdo si také rád bere příklad z postav, které se v příběhu vyskytují. První cíl byl naplněn. Pouze dva žáci napsali na papír „*ne*“. Na základě těchto dvou odpovědí jsem přišla na to, že první otázka „*Stává se ti, že při čtení příběhu myslíš na sebe nebo přemýšlíš o sobě?*“ by neměla být uzavřená, aby na ni nebylo možno odpovědět ano – ne.

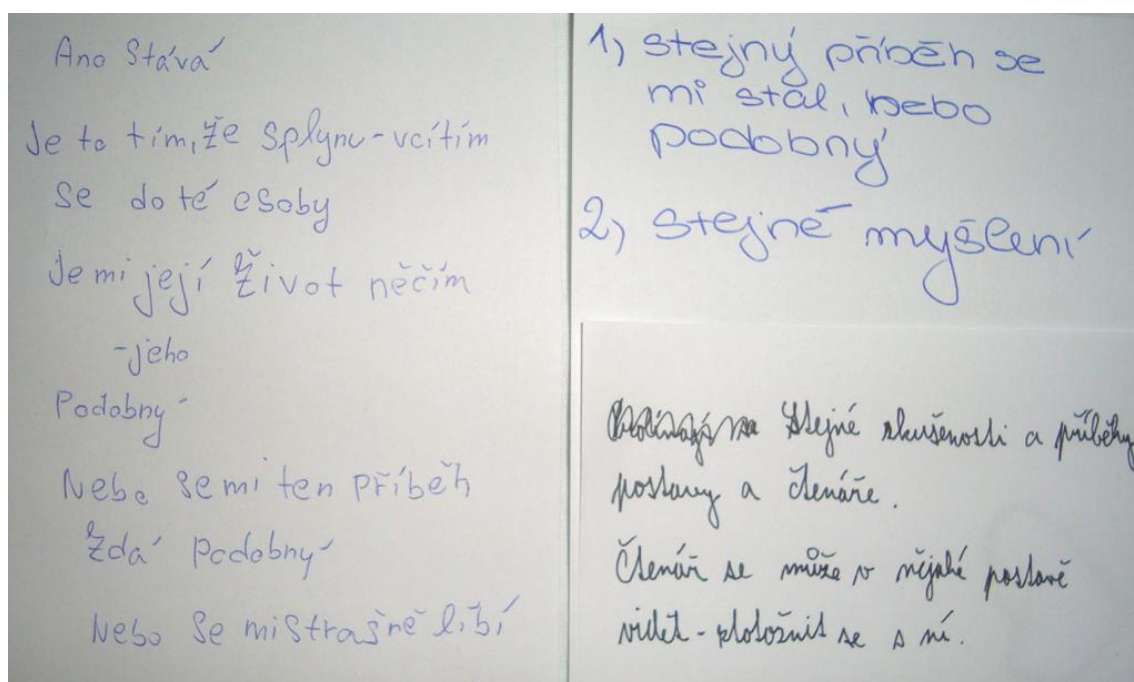
Po tichém přečtení povídky bylo úkolem žáků, aby vyplnili krátký kvíz s třemi otázkami, které ověřovaly správné porozumění. Většina žáků vyplnila kvíz bezchybně, ale byli i tací, kteří neporozuměli zcela správně a tím pádem si některé věci vyjasnili. Krátký kvíz tedy splnil svůj účel. Následně měli žáci v textu hledat alespoň dvě pasáže, které jim připomínají něco z jejich života. Formou podvojného deníku museli vypsát citaci a reagovat na ni komentářem. S podvojným deníkem se žáci setkali poprvé, proto jsem jim nejprve modelovala, jak se vyplňuje a jak u toho uvažují. Přestože s tímto typem práce neměli žáci moc zkušeností, podvojný deník vyplnili úspěšně. Většina žáků však zůstala na povrchu příběhu. Např. citaci „*Byl to podivný zápach*“ okomentovali „*Připomíná mi to, když projdu třeba okolo někoho zpoceného, kdo smrdí.*“ V některých podvojných denících se však objevila i hlubší propojení s vlastní zkušeností emoční povahy. Citace „*Ale pak její bledé hůlkovité paže vyletěly a objaly tu vlhkou a vilejší obalenou postavu na schodech*“ jeden žák okomentoval „*Připomnělo mi to, jak mě moje máma vítá, když se vrátím odněkud, kde jsem byl nějakou delší dobu.*“ I když většina žáků zůstala na povrchu textu a pouze někteří uvažovali hlouběji, vyplňování podvojného deníku celkově hodnotím velice kladně. Přestože se úroveň různila, cíle „*Žák v textu najde citaci, kterou může vztáhnout ke svému životu nebo své zkušenosti*“ dosáhli všichni a bylo zřejmé, že je práce těšila.

Pro reflexi jsem zvolila volné psaní. S ním se žáci také setkali poprvé, proto to u některých vzbudilo nejasnosti. Zadání znělo „*Kdyby se mi stalo to, co vyprávěči*

příběhu, tak bych...“ Touto aktivitou jsem chtěla dosáhnout cíle „Žák si představí sebe v roli hlavního hrdiny příběhu“. Zjistila jsem, že kombinace volného psaní, se kterým žáci nemají vůbec žádné zkušenosti a vžití se do postavy příběhu bylo v této třídě pro žáky obtížné. Výsledkem tedy bylo to, že někteří sice dodrželi pravidla volného psaní, ale nedokázali při tom psát, co by dělali, kdyby se jim stalo to, co vypravěči příběhu. Jiní zase sice psali, co by dělali, kdyby se ocitli v příběhu, ale nedodrželi pravidla volného psaní, nepsali zcela automaticky. Myslím, že volné psaní s takovýmto zadáním je vhodné pro žáky, kteří již techniku volného psaní zvládají. Pro žáky, kteří s ním nemají zkušenosti a potřebují teprve objasnit jeho pravidla, by možná bylo vhodnější nechat je napsat krátkou úvahu.

Ukázka prací žáků

Brainstorming „Stává se ti, že při čtení příběhu myslíš na sebe nebo přemýšlíš o sobě?“



Ukázka podvojných deníků

Mému životu nebo mé zkušenosti se podobá... Něco mi to připomíná...

Najděte v textu alespoň dvě pasáže, které vám připomínají něco z vašeho života, vypište citaci z textu a reagujte na ni komentářem:

Citace z textu	Komentář
"Dám ti deset balení"	připomíná mi to různé challenge, které jsem si dával a když někdo něco uhádl nebo udelal, tak někdy dostal peníze.
"Ne myslím, že je to ... japonština."	připomíná mi to Japonsko, které jsem v Praze a foti si úplně všechno.
"To smrdí"	smrad, který cítím třeba z popelnic

Mému životu nebo mé zkušenosti se podobá... Něco mi to připomíná...

Najděte v textu alespoň dvě pasáže, které vám připomínají něco z vašeho života, vypište citaci z textu a reagujte na ni komentářem:

Citace z textu	Komentář
Božícní se vlášel přes fot. křižku	Já na fotbale
Ten zápas byl podivný	Já když - vaním

Takže nevím, nwm, nwm, nwm, nwm,
 nwm, nwm, kdyby se mi tohle stalo, byla bych
 učitel se svým nejlepším kamarádem,
 toho znám už asi dle mě 10 let, cizích
 lidí se docela bojím, takže ~~nevím~~ nevím, co
 bych dělala, ale kamarád by to za mě vyřešil,
 něco by vymyslel, postaral by se o to, asi bychom
 někam zavolali, Bože, ~~ne~~ nenávidím ho, ??!

Já bych na něj promluvila učitel přišla
 za ním a přešla, už bych se ho chvěla
 učitel bych na něj promluvila tedy
 snažila se mluvit s ním,
 že mu Chci pomoci
 učitel Angličtina
 mladá se mu pomoci
 asi bych ně takhle vypadla za
 tamí Husamova když je faktor

6.2 ZŠ Hanspaulka

6.2.1 Reflexe první lekce – sledování porozumění

Průběh hodiny, dosažení cílů a návrhy na zlepšení

Hodinu jsme začali krátkým zamyšlením se nad otázkou „*Co mi pomáhá, co dělám, když chci porozumět textu, kterému nerozumím*“. Odborný text, složitý na porozumění, jsem tentokrát žákům rovnou rozdala a zdůraznila jsem jim, že mohou vycházet nejen z něj, ale také ze svých vlastních zkušeností s četbou. Nápady žáků byly velice rozmanité a netýkaly se pouze přítomnosti cizích slov v textu. Žáci uvažovali jako zkušení čtenáři. Kromě očekávané odpovědi „*vyhledám si slova, kterým nerozumím*“ se objevilo mnoho dalších: „*čtu velmi pomalu a co nejvíce se soustředím*“, „*přečtu si text víckrát*“, „*zaměřím se na důležité úseky*“, „*snažím si to představit*“, „*chci znát kontext*“, „*potřebuji znát význam klíčových slov*“, „*zamýšlím se nad smyslem slov a vět*“. Tyto odpovědi ukazují na to, že tito žáci mají již určité zkušenosti s využitím čtenářských strategií. Žáci v podstatě odpověděli, že vyjasňují, určují důležité, hledají souvislosti, vizualizují... Prvního cíle „*Žák vymyslí a zapíše způsoby a prostředky, jak si může pomoci, pokud čtenému nerozumí*“ bylo dosaženo v úplnosti. Po modelové hodině v ZŠ Chmelnice jsem uvažovala o tom, zda byl odborný text vhodně zvolen, zda by nebylo přínosnější vybrat text s méně cizími slovy, případně zda by nebylo lepší zadat úkol bez textu. Během modelové hodiny v ZŠ Hanspaulka jsem ovšem získala jinou zkušenost. Aktivita s tím samým textem zde fungovala naprosto skvěle a žáci nezůstávali pouze u odpovědí, které se týkaly objasnění cizích slov. Z toho vyplývá, že výběr jakéhokoli textu, byť jen krátkého, který slouží k evokaci, musí být úměrný čtenářským dovednostem žáků. Žáci ze ZŠ Chmelnice by pro svou úvahu potřebovali text jednodušší, naopak žákům v ZŠ Hanspaulce posloužil k jejich zamyšlení velice dobře.

Po této evokační fázi následovalo tiché čtení a po něm práce ve skupinách, kdy měli žáci odpovídat na otázky, které se týkaly doslovného porozumění textu. Před samotným začátkem práce ve skupinách jsem žákům na prvním odstavci modelovala, jak čtenář uvažuje při čtení, co všechno mu probíhá v mysli, když čte s porozuměním, případně, jak si vyjasňuje to, čemu nerozumí. U těchto žáků mi modelování nepřipadalo tak přínosné jako u žáků ze ZŠ Chmelnice. Celkově na mě žáci totiž dělali dojem, že je text pro ně dobře srozumitelný, že mu bez problému rozumějí a nemusí hledat skryté

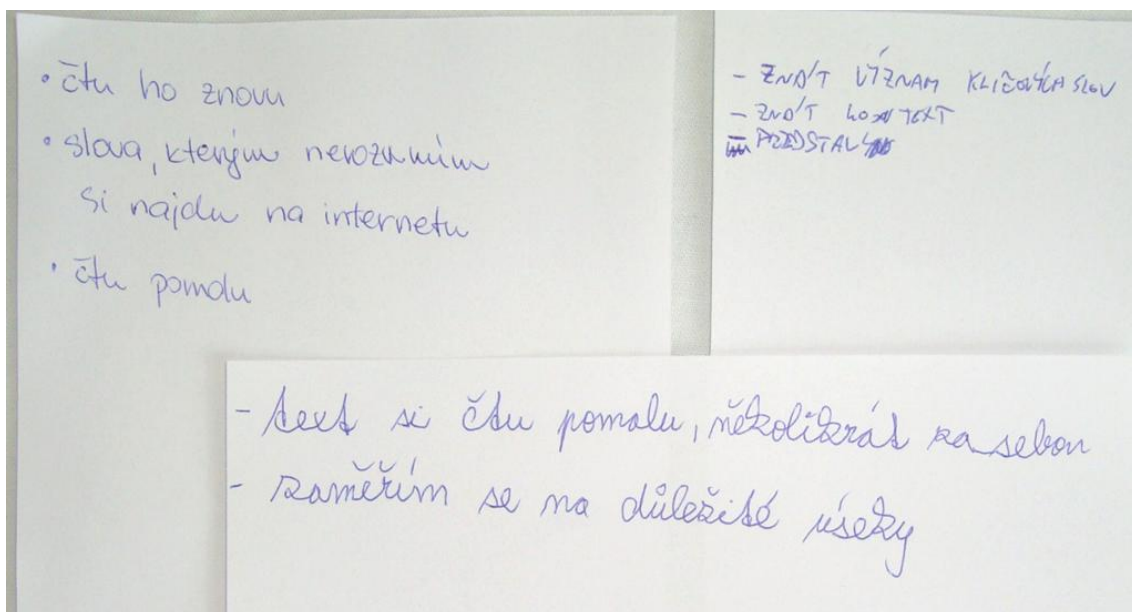
významy. To se odrazilo v odpovědích, které pro ně nebyly vůbec obtížné. Druhý cíl „Žák odpovídá na otázky týkající se doslovného porozumění textu“ byl tedy také naplněn.

Na konci hodiny jsme se vrátili k úvodní aktivitě. Na tabuli jsme měli napsané nápady, jak si můžeme pomoci, když textu, který čteme, nerozumíme. Společně jsme uvažovali o tom, co z nápadů při četbě využili, co nevyužili a co by případně chtěli doplnit. Kromě „čtu pomalu“ jsme zakroužkovali všechno. Nic dalšího žáci doplnit nechtěli. Reflexe proběhla rychle, třetí cíl „Žák reflektuje, zda při čtení a následném odpovídání na otázky použil něco, co mu pomohlo porozumět, porovnává to s nápady z úvodu hodiny“ byl také úspěšně naplněn.

Všech cílů hodiny bylo sice dosaženo bez problémů, ale domnívám se, že kromě první části hodiny, nebylo plně využito schopností a dovedností, kterými žáci disponují. Text, se kterým pracovali, a otázky, na něž měli odpovídat, pro ně byly příliš jednoduché. Tito žáci by potřebovali pracovat s náročnějším textem. Text, který jsem jim zadala, nebyl úměrný jejich čtenářským dovednostem.

Ukázka prací žáků

Některé odpovědi na otázku „Co mi pomáhá, co dělám, když chci porozumět textu, kterému nerozumím?“



Vypracování otázek na ověření doslovného porozumění

Jména: Alice, Luky, Miša, Klárka, Elška

1. Co je to intermezzo? Co autor připodobňuje k intermezzu? O jaké období v jeho životě se jednalo?

O období od 4 do 9 let.

2. O jakém výlovu autor píše? Co to doslovně znamená?

Odvádění vzpomínek

3. Proč si autor klekl na polní cestě?

Aby se přiblížil do dětských let.

4. Jaký člověk to píše? Jak je starý? Z čeho jste to poznali?

Píše to muž starého věku => věk předpokládám

5. O co v textu jde? Shrňte, co textem autor čtenáři sděluje.

Začíná psát o svých vzpomínkách

6. Jedná se o text celý? Při jaké příležitosti mohl být napsán?

Nejedná

Při umělecké a zanechání vzpomínek svým blízkým

6.2.2 Reflexe druhé lekce – určování důležitého

Průběh hodiny, dosažení cílů a návrhy na zlepšení

Na začátku hodiny se měli žáci zamyslet nad otázkou „*Jak poznáváš, co je v textu důležité? Co děláš, když chceš v textu najít důležité informace?*“. Práce probíhala ve dvojicích a třída mě následně zahrnula mnoha různými nápady, které žáci představovali celé třídě a lepicími štítky nalepovali na tabuli. Tentokrát odpovědi nebyly omezené pouze na hledání důležitých informací v odborných textech, žáci vztahovali své úvahy také k textům uměleckým. Zadání znělo stále stejně, ale v této třídě se opět ukázalo hlubší uvažování. Samozřejmě se objevily očekávané odpovědi, že „*důležité informace jsou zvýrazněné*“, ale kromě nich i spoustu dalších jako např. „*důležitá slova se často opakují*“, „*je třeba hledat klíčová slova*“, „*čtu pomalu a hledám*“, „*nějakým způsobem mě to zaujme*“, „*při čtení důležité informace vyčnívají*“. Prvního cíle žáci dosáhli a na něm jsme mohli stavět při další práci.

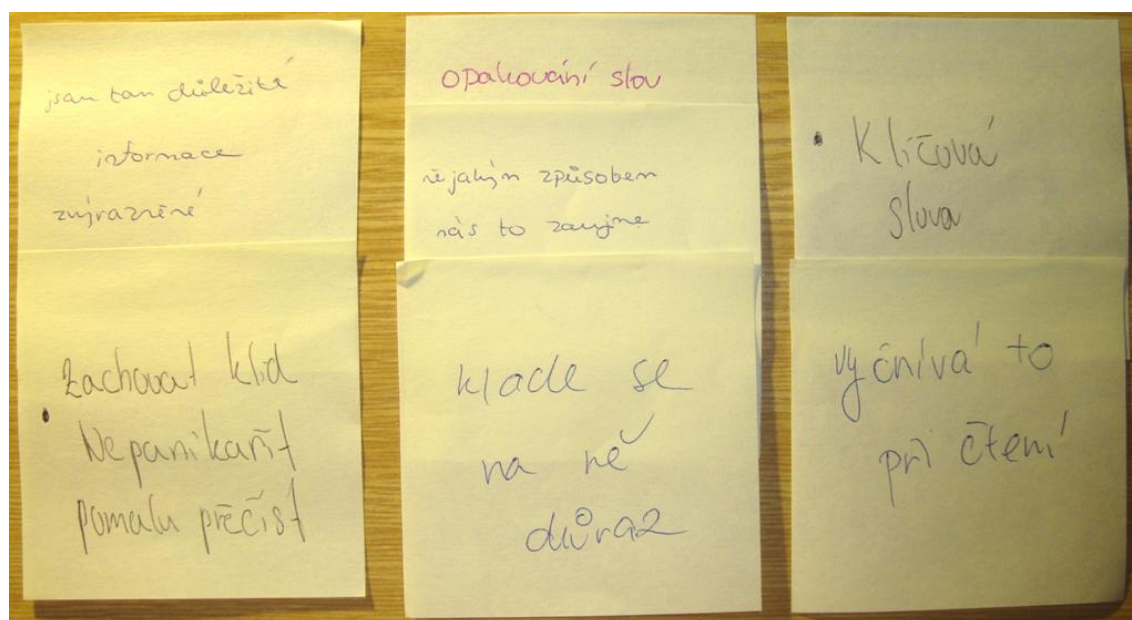
Po tichém čtení, měli za úkol podtrhnout nebo barevně zvýraznit klíčové události povídky. Nejprve jsem žákům modelovala, poté pracovali samostatně a následně probíhala kontrola, na kterou jsem tentokrát nezapomněla. Probíhala tak, že jsme si text přečetli ještě jednou společně a jednotliví žáci říkali, co v daném úseku podtrhli, co jim připadalo důležité. Přišli jsme na to, že neexistuje jediné správné řešení, že někdo toho může mít podtrhaného více, někdo méně, ale snažili jsme se společně dojít k tomu, co by v žádném případě nemělo zůstat nezvýrazněné. Chtěla jsem, aby žáci neopomněli poslední odstavec, který do povídky sice úplně nezapadá, ale který vystihuje její podstatu. Někteří žáci ho sice měli tendenci vynechat, ale jiní mě překvapili tím, že ho měli podtržený celý a argumentovali, že právě v tomto odstavci se nachází to, co je pro celou povídku klíčové. Cíl „*Žák podtrhne či barevně označí klíčové události povídky*“ byl nejen naplněn, ale také ověřen. To s sebou neslo dva důsledky. První z nich byl ten, že žáci mohli na klíčových událostech povídky stavět ve své další práci. Druhý byl ovšem ten, že na tuto práci zbylo daleko méně času, protože kontrola trvala poměrně dlouhou dobu. Z toho důvodu jsem se rozhodla, že žákům nebudu zadávat, aby psali zkrácenou verzi povídky. Tento cíl tedy naplněn nebyl a z časových důvodů ani být naplněn nemohl. Místo toho jsem po žácích žádala, aby v pár větách shrnuli hlavní myšlenku povídky, jejich úkolem bylo, aby se zamysleli nad tím, co povídkou chtěl autor čtenářům říci a zároveň, aby vymysleli nový název povídky, který by také vystihoval její hlavní myšlenku. Většina žáků dokázala shrnout, o čem povídka

hovoří a vystihnout hlavní myšlenku. Objevovaly se odpovědi jako např. „Podle mě bylo hlavní myšlenkou to, že se dá těžko zabít někdo nebo něco, na čem nám záleží, když tomu dáme jméno, vytvoříme si k němu vztah.“ nebo „Lidi by si tak neubližovali, kdyby se všichni znali a znali životy těch ostatních.“ Někteří žáci krátce shrnuli děj povídky, ale nezapomněli při tom zmínit důležitost jména. To se odrazilo také při posledním úkolu, kdy měli žáci vystihnout hlavní myšlenku jiným názvem povídky. Většina třídy zvolila název „Jméno“. Ve formulování hlavní myšlenky povídky byli žáci úspěšní, tohoto cíle dosáhli.

Vzhledem k tomu, že jsme v této hodině pracovali s textem delším a úkoly byly náročnější, myslím, že oproti minulé modelové hodině na této škole byla práce s textem úměrná dovednostem žáků. Nepodceňovala ani nepřeceňovala jejich čtenářské dovednosti a žáci tak měli možnost vědomě rozvíjet a upevňovat strategii určování důležitého.

Ukázka prací žáků

Příklady odpovědí na otázky: „Jak poznáváš, co je v textu důležité? Co děláš, když chceš v textu najít důležité informace?“



Příklady vyjádření hlavní myšlenky povídky

Autor chtěl povídkou říci, ~~že~~ ^{že} je dosaženo v posledním odstavci.
Chce říci, že kdyby se lidé
a národy lépe znali, nemusely
by existovat zbytečné konflikty
(můči nim (zájmem, ...)).

Samuel je secky o reálné, které dostal se.
To se jim přehrálo k secku a dohodu (to byla
reálná chyba) to přiměřeno. Po tom tomu přesebe nedo-
hazali nic učelat a chová se k němu jako ke chování.
A to je nejvíce nepřátelství (secku). Autor chce ukázat
na důležitost jména. A o tom, že když nám něco přemůže
k secku nám tak lehce se opustit. Také pokud někdo
máji někoho sehopu jin ubližovat.

6.2.3 Reflexe třetí lekce – hledání souvislostí

Průběh hodiny, dosažení cílů a návrhy na zlepšení

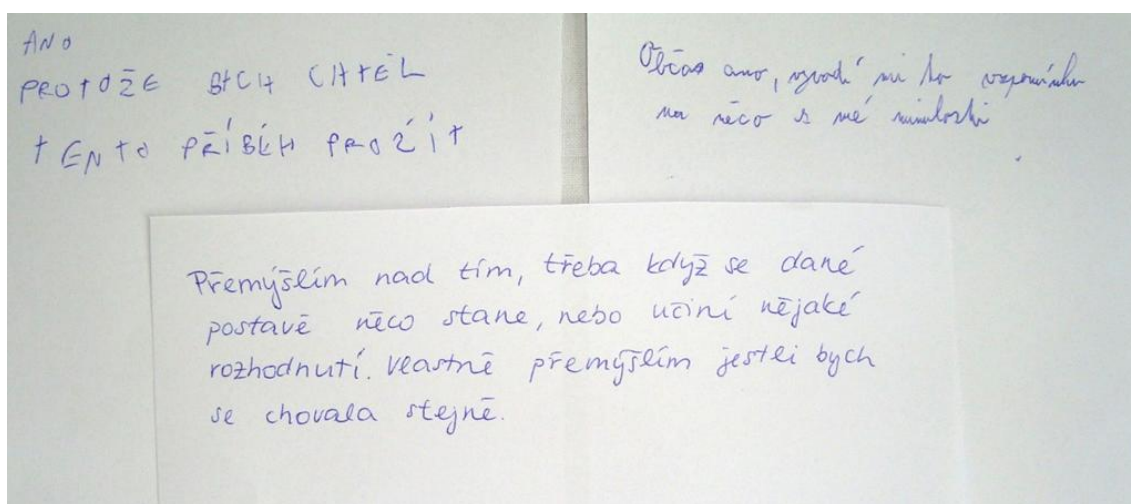
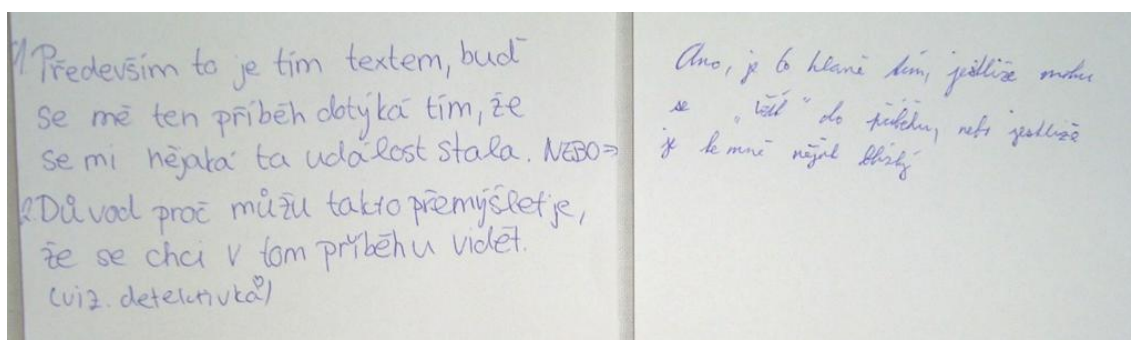
V evokační fázi hodiny se žáci zamýšleli nad otázkami „*Stává se ti, že při čtení příběhu myslíš na sebe nebo přemýšlíš o sobě? Čím to je? Jak se to stane? Kdy se ti stává, že při čtení myslíš na sebe, na svůj život?*“ Touto aktivitou jsme v této třídě zabrali daleko více času než v předchozí škole. Žáci měli tendenci odpovídat komplexněji a souvisleji. Při vzájemném představení nápadů jsem nebyla schopná na tabuli zapisovat odpovědi pouze v bodech, psala jsem je v celých větách a bylo pro mě obtížné, abych vhodně formulovala obsáhlé odpovědi žáků. Uvádím příklad odpovědi jedné žákyně: „*Na sebe nemyslím při čtení jako spíše až po čtení. Uvažuji, čím se liší životy hrdiny od mého života. Když čtu fantasy, přemýšlím, jaké by to bylo mít nějaké schopnosti, nebo jaké by to bylo žít v jiném světě. Mnohdy se životy hlavních i vedlejších aktérů liší natolik, jsou vzrušující, že je chci sama zažít.*“ Ve třídě se nejvíce vyskytovala odpověď, kterou jsem formulovala takto „*četbu spojuji s vlastní zkušeností, s nějakým zážitkem nebo vzpomínkou*“. Dalšími odpověďmi bylo, že se žáci v příběhu vidí a ztotožňují se s některou postavou. Jeden žák mě svou odpovědí trochu překvapil. Na otázku, čím to je, proč myslí u čtení na sebe, odpověděl, že autor chce, aby se do příběhu vžil. Dotkl se tedy záměru autora, nezůstal pouze u sebe, ale přemýšlel hlouběji. První cíl žáci splnili.

Po tichém čtení žáci vyplnili kvíz ověřující porozumění. Ukázalo se, že všichni porozuměli bez problémů, mohli se tedy pustit do vyplňování podvojného deníku. Měli v textu vyhledat alespoň dvě pasáže, které jim připomínají něco z jejich života, vypsát citaci a reagovat na ni komentářem. Žákům jsem opět nejprve modelovala a až poté pracovali samostatně. Stanoveného cíle žáci dosáhli, většina z nich však zůstala na povrchu textu u konkrétních událostí, objevili se však i tací, kteří pronikli hlouběji. Nejčastěji se objevovaly tyto citace „*Dám ti deset babek, když k němu půjdeš a pozdravíš.*“ Žákům to připomnělo „hecování“ s kamarády. Další častou citací bylo „*Strategicky jsme si plánovali, čím začneme rozhovor...*“ To žáci spojovali se svojí zkušeností s rozhovorem s učiteli nebo s jinými dospělými. Nejvíce mě zaujala citace a komentář jedné žákyně, která uvažovala nejen na základě toho, co se v povídce událo, ale i na základě prožitků hrdinů a prožitků vlastních. Úryvek „*Vlastně jsme se kvůli tomu začali cítit špatně...*“ okomentovala „*To mi připomíná, když třeba někomu něco omylem udělám, i když za to nemůžu, tak se cítím strašně špatně.*“

Na závěrečnou aktivitu, volné psaní, zbylo v této hodině velice málo času, přemýšlela jsem, jestli bude mít vůbec smysl, ale nakonec se ukázalo, že ano. S volným psaním již žáci měli zkušenost, takže jsem jim pouze krátce připomněla jeho pravidla. Zadání znělo: *Kdyby se mi stalo to, co vypravěči příběhu, tak bych...* Psaní jsem časově ohraničila dvěma minutami. Mile mě překvapilo, kolik toho žáci zvládli za tak krátký časový úsek zapsat, na papír dokázali skvěle zachytit proud svých myšlenek a vžili se při tom do role hrdiny příběhu. Tento cíl byl naplněn a potvrdilo se mi, že tato metoda má svůj smysl a může fungovat. Jak už jsem uvažovala v reflexi modelové hodiny v ZŠ Chmelnice, volné psaní při hledání souvislostí je vhodnější pro žáky, kteří s ním mají již nějaké zkušenosti. Při této hodině se to potvrdilo.

Ukázka prací žáků

Příklady odpovědí na evokační otázky



Ukázka podvojných deníků

Mému životu nebo mé zkušenosti se podobá... Něco mi to připomíná...

Najděte v textu alespoň dvě pasáže, které vám připomínají něco z vašeho života, vypište citaci z textu a reagujte na ni komentářem:

Citace z textu	Komentář
<p>Strategicky jsme si plánovali, čím začneme rozhovor...</p> <p>... Vlastně jsme se kvůli tomu začali cítit špatně...</p>	<p>Připomíná mi to, když se spolužačkou jdeme za nějakým učitelem.</p> <p>To mi připomíná, když třeba někomu něco omylem udělám, i když za to nemůžu tak se cítím strašně špatně.</p>

Mému životu nebo mé zkušenosti se podobá... Něco mi to připomíná...

Najděte v textu alespoň dvě pasáže, které vám připomínají něco z vašeho života, vypište citaci z textu a reagujte na ni komentářem:

Citace z textu	Komentář
<p>Ale tomhle chlápku se muselo stát něco hodně zvláštního, že ho to přinutilo potulovat se toho utrovně klidného srážecního dne po okolí ve skafandru.</p>	<p>Připomíná mi to jednoho pána, který žil na Hauspaulce ^{Hauspaulce}, chodil ven a táhl za sebou vidličku, o které si myslel, že je to pos.</p>

Volné psaní

Kdybych na ulici potkala nějakého potapěče
ve skafandru, který je navíc celý promáčtený.
Asi bych se ho bála, myslím že bych
se k němu nedokázala přiblížit, natož
na něj promluvit, protože bych se bála,
co by mi mohl udělat. ~~dělat~~

Asi bych ho pronásledovala. Byla nějaký tajný agent v akci, pokud
bych tam měla další kamarády, tak bych tam za ním došla.
Něco, moc si ho nedokážu představit. Možná by byl tak moc
děsivý, že bych utíkala.

Asi bych s ním měl lehce strach, ale
mohlo by mě to se k němu přiblížit,
pokud bych tam byl sám, šel bych
domů, mohlo by to být třeba jinak, než
v domě přiblížit, když o kamarádů, či
kamarádů tak bych se ho pro jejich
doprovodu, pokud se tak ještě je v
přítomnosti.

6.3 Obecné poznatky z modelových hodin

Skrze přípravu výukových lekcí a provedení modelových hodin jsem zjistila, že není možné pracovat zcela odděleně vždy jen s jednou čtenářskou strategií. Přestože jsem se snažila zaměřit jednotlivé přípravy vždy jen na jednu strategii, pokaždé jsem se setkala s tím, že se najednou objevily ještě další, se kterými jsem původně ani nepočítala.

Při realizaci modelové hodiny zaměřené na sledování porozumění se mi potvrdilo, že se jedná o jakési zastřešení všech ostatních čtenářských strategií, v této výukové lekci se objevily ještě tyto další strategie: vyjasňování, kladení otázek, zaměření se na důležité informace, vizualizace, hledání souvislostí, shrnování. Uvědomuji si, že nejsilněji sem proniklo zejména vyjasňování, svým způsobem byla tato lekce zaměřena právě na tuto strategii. U druhé výukové lekce týkající se určování důležitého se mi potvrdilo, že tato strategie má blízko ke shrnování a syntéze. Na základě klíčových událostí povídky, které měli žáci v textu označovat, mohli lépe shrnout, co chtěl autor čtenáři říci a vystihnout hlavní myšlenku povídky. Při třetí výukové lekci jsem nesměla opomenout sledování porozumění, vyjasňování a určení důležitých informací. Žáci mohli hledat souvislosti mezi povídkou a svými zkušenostmi až ve chvíli, kdy textu správně porozuměli, měli vyjasněné některé informace a věděli, co důležité se v příběhu odehrálo.

Provedení stejných výukových lekcí na dvou základních školách s odlišným pojetím výuky literatury mi mnohé ukázalo. Celkově se mi lépe pracovalo s žáky v ZŠ Hanspaulka, dané úkoly žáci plnili snáze a jejich uvažování nad texty bylo hlubší. Zjistila jsem, že tím, že jejich učitelka českého jazyka rozvíjí jejich čtenářství, má většina žáků strategie již fixovány ve čtenářské dovednosti. Důležitým poznatkem je pro mě to, že čtenářské strategie mohou být zprostředkovány nejen jejich samotnou výukou, ale také nepřímo na základě toho, že jsou žáci vedeni ke čtení a je rozvíjeno jejich čtenářství různými způsoby. Žáci v ZŠ Hanspaulka pracují v hodinách literatury velmi často formou dílny čtení. Zjistila jsem, že dílna čtení může být jedním ze způsobů, jak upevňovat čtenářské strategie. Přestože pro žáky ze ZŠ Chmelnice byly úkoly náročnější, texty četli pomaleji a při práci s nimi zůstávali spíše na povrchu, právě zde jsem shledala o trochu větší smysl daných aktivit. Právě tito žáci by potřebovali zvědomit to, co čtenář dělá při čtení. Mnoho z těchto žáků ještě nemá upevněné čtenářské dovednosti a zprostředkování čtenářských strategií by jim prospělo. Ovšem

zde opět vyvstává fakt, že práce se strategiemi vyžaduje čas a dlouhodobější působení. Modelové hodiny by bylo třeba dále rozvést, navázat na ně, vrátit se do třídy atd.

Dále jsem ověřila, že je třeba vybírat text na míru nejen podle věku, ale také podle čtenářských dovedností. Vzhledem k tomu, že se lišila čtenářská úroveň žáků ZŠ Chmelnice a ZŠ Hanspaulka a texty byly pro obě třídy stejné, dostala jsem se přirozeně do situace, kdy ten samý text u jedné třídy fungoval, ale u druhé nikoli, protože byl buď příliš obtížný nebo příliš snadný.

Poslední věcí, která se mi potvrdila, je důležitost modelování, zejména u žáků, kteří se se strategií setkávají poprvé. Právě z toho důvodu mi modelování připadalo přínosnější u žáků ze ZŠ Chmelnice, pro které byla výuka čtenářských strategií něco úplně nového. Díky modelování žáci pochopili, co se odehrává v mysli čtenáře a jak mohou své uvažování směřovat.

Závěr

Diplomová práce mi pomohla získat představu o tom, jak podporovat žáky ve čtení. Mé poznání sice není vyčerpávající a mnohému mě jistě naučí samotné vykonávání učitelského povolání, ale objevila jsem alespoň některé z principů, jakými se má řídit literární výchova na druhém stupni základní školy, aby byly rozvíjeny čtenářské dovednosti žáků. Ověřila jsem, že jednou z cest může být výuka čtenářských strategií.

Na začátku teoretické části jsem si vyjasnila, že základní gramotnost by měla být na druhém stupni rozvinuta v gramotnost funkční, která klade důraz na využitelnost vědomostí, schopností a dovedností v běžném životě žáka. Jednou z oblastí funkční gramotnosti je také čtenářská gramotnost. Čtení se má tedy stát nepostradatelnou součástí života žáka, je prostředkem k získávání informací, formování osobnosti, otevírá cestu k dalšímu vzdělávání a je zdrojem potěšení a zábavy. Rozvoj čtenářské gramotnosti je celoživotním procesem.

Nebylo potěšujícím zjištěním, že rozvoji čtenářské gramotnosti se na druhém stupni základní školy nevěnuje příliš pozornosti. Zkoumala jsem, jak je čtenářská gramotnost zakotvena v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Zjistila jsem však, že v tomto dokumentu se tento pojem vůbec nevyskytuje, ani se nenachází mezi vzdělávacími cíli. Rámcový vzdělávací program sice učitelům nebrání v tom, aby u žáků rozvíjeli čtenářství, ale na druhou stranu nikterak nezajišťuje, aby se mohli o tento dokument opřít a pomohl jim rozvíjet čtenářství svých žáků. Stejně tak i výsledky českých žáků v mezinárodním výzkumu PISA nebyly příliš pozitivní. V roce 2009, kdy byla hlavním předmětem zájmu čtenářská gramotnost, se ukázalo, že téměř čtvrtina českých žáků není na konci povinné školní docházky vybavena základními čtenářskými dovednostmi. Analyzované čítanky nakladatelství Fraus a SPN mi odhalily, že práce s nimi není vhodnou cestou k rozvoji čtenáře. Obě řady se sice snaží pracovat s ukázkami nejrozličnějších autorů české i světové literatury, ale otázky k textu jsou často samoúčelné a nepodílejí se na prohlubování čtenářských dovedností. Čítanky nakladatelství SPL-Práce vybízejí k zajímavější práci s textem, některé otázky za ukázkami podněcují ke čtenářským strategiím, nacházela jsem úkoly týkající se zejména vyjasňování a hledání souvislostí. Díky této řadě čítanek jsem poznala zajímavou myšlenku propojení literární výchovy s komunikační výchovou.

Definice Výzkumného ústavu pedagogického ukazuje, jaké roviny v sobě čtenářská gramotnost zahrnuje. Vztáhla jsem je k učiteli a jeho působení v hodinách

literatury a došla jsem k tomu, že učitel musí žáky vést k budování vztahu ke čtení, nesmí odrazovat příliš obtížnými ani příliš snadnými texty, měl by žáky inspirovat a umět jim nabídnout takovou četbu, která by je mohla zajímat. V hodinách literatury se musí věnovat pozornost doslovnému porozumění, protože na něm čtenářská gramotnost staví. Učitel nesmí opomenout učit žáky vyvozovat závěry z přečteného a vést je k reflexi vlastní četby. Žáci mají pochopit, že četba je součástí jejich sebezvoje. Důležitým zjištěním pro mě bylo, že čtenářské strategie jsou součástí metakognice, k níž má učitel žáky podněcovat. Žák by měl sledovat a vyhodnocovat své porozumění čtenému. Pokud neporozumí, právě tehdy mají nastoupit vědomé čtenářské strategie, pomocí kterých lze překonat obtížnost obsahu i složitost vyjádření.

Uvědomila jsem si, že čtenářské strategie jsou v úzké souvislosti se čtenářskými dovednostmi. Čtenářské strategie jsou vědomé a záměrné postupy a stávají se čtenářskými dovednostmi ve chvíli, kdy jsou již plně zautomatizované a čtenář je užívá nevědomě. Dále jsem pochopila, že čtenářské strategie nikdy nemohou být samotným cílem učitele, ale jsou prostředkem k porozumění textu. S jejich pomocí může čtenář budovat význam toho, co čte.

Své zkoumání základních čtenářských strategií jsem založila na poznatcích amerických vědců (Pearson, Dole, Duffy, Roehler, 1992), kteří se zabývali tím, co dělá čtenář při vytváření významu textu. Na některé další strategie jsem narazila v metodě „učíme se navzájem“ (Reciprocal teaching), jejímiž autorkami jsou A. S. Pallinscarová a A. L. Brownová. Souhrnně jsem objevila tyto čtenářské strategie: hledání souvislostí, kladení otázek, usuzování, určování důležitého, vizualizace, shrnování a syntéza, vyjasňování, předvídání. Uvažovala jsem, které z nich jsou nejzásadnější, a na základě toho jsem se rozhodla, na co se zaměřím v praktické části své diplomové práce. Určila jsem si tyto tři oblasti:

1. Vést žáky ke sledování porozumění čteného.
2. Učit je identifikovat důležité informace/myšlenky textu, umět odlišit důležité od nedůležitého.
3. Učit je hledat souvislosti mezi textem a jejich zkušenostmi.

Modelové hodiny výukových lekcí mi ovšem ukázaly, že čtenářské strategie není možné od sebe jednoznačně oddělovat. Výuka sice může být zaměřena na jednu konkrétní strategii, ale vždy do toho vstupují ještě nějaké další, protože budování významu textu je komplexní činností. Nelze tedy jasně určit, která ze strategií je více důležitá a která méně. Ověřila jsem však, že sledování porozumění je vstupní branou k využití

čtenářských strategií a že následná práce s nimi musí být dlouhodobou záležitostí. Do první výukové lekce zaměřené na sledování porozumění silně vstoupilo vyjasňování. Objevily se zde ale i další strategie, které jsem do přípravy nezahrnula vědomě, ale uvědomila jsem si je až v průběhu hodiny nebo po ní, jednalo se o kladení otázek, zaměření se na důležité informace, vizualizaci, hledání souvislostí a shrnování. Druhá výuková lekce týkající se určování důležitého mi potvrdila, že tato strategie má blízko ke shrnování a syntéze. Ve třetí výukové lekci zaměřené na hledání souvislostí se jako další ukázaly strategie vyjasňování a určování důležitého. Před samotným hledáním souvislostí mezi textem a zkušenostmi žáků jsme museli vyjasnit některé informace a najít klíčové události příběhu.

Potvrdilo se mi, že pro výuku je klíčové, s jakým textem žáci pracují. Při jeho výběru musím jako učitelka znát záměr, s jakým ho vybírám a zároveň musím zohlednit čtenářskou úroveň žáků. Stejně tak jsem se nemýlila v důležitosti modelování. Při modelových hodinách bylo zásadní, abych žákům nejprve ukázala, jak používám čtenářskou strategii a odkryla jim svůj proces uvažování. Zvláště u žáků, kteří nebyli příliš zdatnými čtenáři se modelování ukázalo jako neopominutelná součást výukové lekce. Na jeho základě jsem pak žákům mohla předat zodpovědnost za jejich vlastní využívání strategií.

Provedené výukové lekce pro mě byly cenné a přínosné. Kromě již výše uvedených poznatků jsem zjistila tento důležitý fakt – čtenářské strategie nemusí učitel vyučovat pouze skrze lekce zaměřené na jednotlivé strategie, cesta k nim vede přes jakýkoli rozvoj čtenářské gramotnosti. Při realizaci modelových hodin stejných výukových lekcí v devátých třídách na dvou různých základních školách jsem pozorovala rozdíly v uvažování žáků. Na Základní škole Chmelnice se žáci s výukou čtenářských strategií setkali poprvé, v jejich hodinách literatury není čtenářství příliš rozvíjeno. Oproti tomu na Základní škole Hanspaulka jsem poznala, že žáci již dané čtenářské strategie ovládají a jsou ve fázi, kdy je fixují ve čtenářské dovednosti. Jejich učitelka s nimi v hodinách literatury pracuje převážně formou dílny čtení. Z toho jsem usoudila, že ačkoli jim čtenářské strategie nejsou zprostředkovány přímo, jsou s nimi zvyklí pracovat během různých aktivit, při kterých se zabývají rozvojem čtenářství. Žáci ze ZŠ Hanspaulka sice uvažovali nad texty hlouběji a úkoly pro ně byly snazší, ale ani hodiny s žáky ze ZŠ Chmelnice nepostrádaly svůj smysl. Tito žáci sice nedisponovali takovými čtenářskými dovednostmi, ale stanovených cílů výukových lekcí vesměs dosáhli a prokázali, že dokáží budovat smysl textu s využitím čtenářských strategií.

Výuka čtenářských strategií pro mě představuje jeden z možných způsobů při rozvoji čtenářské gramotnosti. Není to ovšem způsob jediný. Domnívám se, že je důležité, aby byli žáci schopni metakognice, aby sledovali své porozumění a dokázali ho upravovat a směřovat pomocí vědomě užitých čtenářských strategií. Na druhou stranu jsem si vědoma toho, že čtenář potřebuje zažít také chvílky, kdy je četbou zcela pohlcen a nemusí vědomě přemýšlet, o tom, co mu zrovna probíhá v myšlenkách. Ve své učitelské praxi budu chtít žákům v hodinách literatury nabídnout širokou paletu čtení prožitkového i věcného, seberefektivního, sdíleného, budu se snažit o rozvoj jejich čtenářských dovedností nejen s využitím čtenářských strategií...

Použitá literatura

ALTMANOVÁ, Jitka a kol. *Gramotnosti ve vzdělávání: příručka pro učitele*. Vyd. 1. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. 64 s. ISBN 978-80-87000-41-0.

ANTONÍNOVÁ, HEGEROVÁ, Hana. Čtenářské dovednosti a řízené čtení. *Kritické listy*, 2009, č. 34, s. 31-32.

ČAPEK, Karel. *Bajky a podpovídky*. 3., dopln. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1970. 229 s.

Čtením ke vzdělání: texty z konference Čtením ke vzdělání, pořádané občanským sdružením Centrum Čítárna ... [et al.] v Praze, dne 28.11.2003. Vyd. 1. Praha: Svoboda Servis, 2004. 84 s. Pro studia; 1. ISBN 80-86320-36-7.

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Funkční gramotnost - proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. 88 s. ISBN 80-7041-115-5.

GREGOR, Martin. Pedagogicko-didaktické parametry čítanek pro 2. stupeň ZŠ [online]. Olomouc, 2012 [cit. 2016-03-17]. Disertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Doc. Mgr. Igor Fic, Dr. Dostupné z: <<http://theses.cz/id/f3ghew/>>.

HARVEY, Stephanie a GOUDVIS, Anne. *Strategies that work: teaching comprehension for understanding and engagement*. 2nd ed. Portland: Stenhouse Publishers, ©2007. xviii, 339 s. ISBN 978-1-57110-481-6.

HAUSENBLAS, Ondřej a kol. *Nápadník menteeho*. 1. vydání. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum (KVIC) Nový Jičín, příspěvková organizace, 2015. 295 stran. ISBN 978-80-87744-11-6.

HIRSCHOVÁ, Milada. *Pragmatika v češtině*. Vyd. 2., V Karolinu 1., dopl. V Praze: Karolinum, 2013. 335 s. ISBN 978-80-246-2233-0.

HOFFMANNOVÁ, Jana a HOFFMANN, Bohuslav. *Český jazyk 6. Literatura a komunikace*. 1. vyd. Praha: Práce, ©1998. 150 s. Učebnice pro základní školy. ISBN 80-208-0470-6.

HOFFMANNOVÁ, Jana a HOFFMANN, Bohuslav. *Český jazyk 7. Literatura a komunikace*. 1. vyd. Praha: SPL - Práce, 1999. 152 s. Učebnice pro základní školy. ISBN 80-86287-17-3.

HOFFMANNOVÁ, Jana a HOFFMANN, Bohuslav. *Český jazyk 8. Literatura a komunikace*. 1. vyd. Praha: SPL - Práce, 2000. 175 s. Učebnice pro základní školy. ISBN 80-86287-30-0.

HOFFMANNOVÁ, Jana a HOFFMANN, Bohuslav. *Český jazyk 9. Literatura a komunikace*. 1. vyd. Praha: SPL - Práce, 2001. 188 s. Učebnice pro základní školy. ISBN 80-86490-15-7.

JANOTOVÁ, Zuzana a kol. *Čtíme nejen v hodinách českého jazyka: úlohy PIRLS 2011*. 1. vyd. Praha: Česká školní inspekce, 2013. 119 s. ISBN 978-80-905370-6-4.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana. Neviditelné čtenářství. *Kritické listy*, 2009, č. 36, s. 25-27.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana. Učíme se navzájem. *Kritické listy*, 2006, č. 24, s. 32-36.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana; ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina; HAUSENBLAS, Ondřej; ŠLAPAL, Miloš. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: ČŠI, 2010. [online] [cit. 2015-16-10]. Dostupné z: <www.csicr.cz/getattachment/e43a087c-c044-4761-adcc-e4282774ae7a>.

KRAMPLOVÁ, Iveta a kol. *Netradiční úlohy, aneb, Čtíme s porozuměním*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002. 143 s. ISBN 80-211-0416-3.

KRAMPLOVÁ, Iveta. *Zakroužkuj, vyber, zdůvodni: hodnocení čtenářských úloh PISA 2009*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011. 269 s. ISBN 978-80-211-0614-7.

KRAMPLOVÁ, Iveta a POTUŽNÍKOVÁ, Eva. *Jak (se) učí číst*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005. 95 s. ISBN 80-211-0486-4.

KUCHARSKÁ, Anna. *Riziko dyslexie: pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. 1. vyd. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. 267 s. ISBN 978-80-7290-784-7.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava, ed. a BERÁNKOVÁ, Eva, ed. *Čítanka pro 6. ročník základní školy a primu víceletého gymnázia*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2003. 224 s. ISBN 80-7238-248-9.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava a BERÁNKOVÁ, Eva. *Čítanka pro 7. ročník základní školy a sekundu víceletého gymnázia*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2004. 215 s. ISBN 80-7238-323-X.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava a STEHLÍKOVÁ, Monika. *Čítanka 8: pro základní školy a víceletá gymnázia*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2005-2006. 2 sv. ISBN 80-7238-422-8.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava a STEHLÍKOVÁ, Monika. *Čítanka 9 pro základní školy a víceletá gymnázia*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2006- . sv. ISBN 80-7238-539-9.

NAJVAROVÁ, Veronika. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy* [online]. Brno, 2008 [cit. 2016-02-03]. Disertační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Oldřich Šimoník. Dostupné z: <http://is.muni.cz/th/14647/pedf_d/>.

PALEČKOVÁ, Jana; TOMÁŠEK, Vladislav; BASL, Josef a kol. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009. Umíme ještě číst?* 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010. 51s. ISBN 978-80-211-0608-6.

PALEČKOVÁ, Jana; TOMÁŠEK, Vladislav a kol. *Hlavní zjištění PISA 2012. Matematická gramotnost patnáctiletých žáků*. 1. vyd. Praha: Česká školní inspekce, 2013. 51s. ISBN 978-80-905632-0-9.

POTUŽNÍKOVÁ, Eva, ed. *PIRLS 2011: koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti*. Překlad Eva Potužníková. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011. 101 s. ISBN 978-80-211-0607-9.

PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

RABUŠICOVÁ, Milada. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, 2002. 199 s. Rubikon; sv. 8. ISBN 80-86251-14-4.

SOUKAL, Josef. *Čítanka 6: literární výchova pro 6. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2007. 208 s. ISBN 978-80-7235-350-7.

SOUKAL, Josef. *Čítanka 7: literární výchova pro 7. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií*. 3., přeprac. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2007. 207 s. ISBN 978-80-7235-351-4.

SOUKAL, Josef. *Čítanka 8: literární výchova pro 8. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií*. 3., přeprac. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2008. 223 s. ISBN 978-80-7235-396-5.

SOUKAL, Josef. *Čítanka 9: literární výchova pro 9. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií*. 3., přeprac. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2008. 219 s. ISBN 978-80-7235-397-2.

STRAKOVÁ, Jana a kol. *Vědomosti a dovednosti pro život: čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002. 111 s. ISBN 80-211-0411-2.

SVĚRÁK, Zdeněk. *Po strništi bos*. 1. vyd. Praha: Fragment, 2013. 92 s. ISBN 978-80-253-1820-1.

ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. Čtení s předvídáním. *Kritické listy*, 2010, č. 37, s. 16-23.

ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. Jak modelovat čtenářské strategie. *Kritické listy*, 2009, č. 36, s. 28-31.

ŠEBESTA, Karel. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1999. 157 s. Acta Universitatis Carolinae. Philologica. Monographia; 132. ISBN 80-7184-711-9.

ŠLAPAL, Miloš; KOŠTÁLOVÁ Hana; HAUSENBLAS, Ondřej a kol. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Vyd. 1. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012. 144 s. ISBN 978-80-905036-8-7.

ŠLAPAL, Miloš; KOŠTÁLOVÁ Hana; HAUSENBLAS Ondřej. *Sborník pozoruhodných textů*. Nový Jičín: KVIC 2012. [online] [cit. 2016-02-03]. Dostupné z www: <http://www.kvic.cz/aktualita/2372/Sbornik_pozoruhodnych_textu>.

TAN, Shaun. *Příběhy z konce předměstí*. Vyd. 1. Zlín: Kniha Zlín, 2011. 89 s. ISBN 978-80-87497-23-4.

VĚŘÍŠOVÁ, Irena a kol. *Kudy vede cesta ke čtenáři?: rozvoj dětského čtenářství na druhém stupni základní školy*. 1. vyd. Praha: GAC, 2007. 218 s. ISBN 978-80-254-0669-4.

RVP ZV. [online] [cit. 2015-20-10]. Dostupné z www: <<http://www.nuv.cz/file/318/>>.

Resumé

Základní gramotnost by měla být na druhém stupni základní školy rozvinuta v gramotnost funkční, která klade důraz na využitelnost vědomostí, schopností a dovedností v běžném životě žáka. Jednou z oblastí funkční gramotnosti je čtenářská gramotnost. Čtení by se tak pro žáky mělo stát prostředkem získávání informací, dalšího vzdělávání, ale také zdrojem potěšení a zábavy. Rozvoj čtenářské gramotnosti je celoživotním procesem.

Výsledky mezinárodního výzkumu PISA z roku 2009, kdy byla hlavním předmětem zájmu čtenářská gramotnost, ukázaly, že téměř čtvrtina českých žáků není na konci povinné školní docházky vybavena základními čtenářskými dovednostmi. Z toho plyne, že rozvoji čtenářství není v českých školách věnována dostatečná pozornost. Čtenářská gramotnost není zahrnuta do vzdělávacích cílů Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a stejně tak ani většina čítanek nepodněcuje dostatečně k rozvoji čtenářství.

Z definice čtenářské gramotnosti Výzkumného ústavu pedagogického plyne jaké roviny v sobě tento pojem zahrnuje a na co by se měl učitel literatury zaměřovat. Jedná se o vztah ke čtení, doslovné porozumění, vysuzování, metakognici, sdílení a aplikaci. Čtenářské strategie jsou součástí metakognice, žáci by měli sledovat své porozumění a pokud zjistí, že čtenému nerozumí, mohou využít čtenářské strategie, pomocí kterých lze překonat obtíže v chápání textu. Čtenářské strategie jsou vědomé a záměrné postupy, úzce souvisejí se čtenářskými dovednostmi, kterými se stávají ve chvíli, kdy jsou již plně zautomatizované a čtenář je užívá nevědomě. Mezi základní čtenářské strategie se obvykle řadí: hledání souvislostí, kladení otázek, usuzování, určování důležitého, vizualizace, shrnování a syntéza, vyjasňování a předvídání. Předpokladem k jejich využití je sledování porozumění (někdy řazeno také mezi čtenářské strategie).

Modelové hodiny výukových lekcí ukázaly, že čtenářské strategie nemohou být od sebe jednoznačně odděleny. Výuka sice může být zaměřena pouze na jednu strategii, ale v hodině se nutně objeví ještě další, protože budování významu textu je komplexní činností. Nelze určit, zda některá ze strategií je více důležitá nebo méně důležitá, všechny jsou vzájemně propojené. Při přípravě hodiny věnované výuce čtenářských strategií je zásadní výběr textu, učitel musí znát záměr s jakým ho vybírá a nesmí zapomenout zohlednit čtenářskou úroveň žáků. V hodině je klíčovým momentem

modelování, při kterém učitel ukáže žákům, jak používá danou čtenářskou strategii a zároveň odkrývá proces svého uvažování.

Výuka čtenářských strategií představuje jeden z možných způsobů při rozvoji čtenářské gramotnosti.

Resume

Basic literacy should be developed on second stage of elementary schools in functional literacy, it emphasizes the usefulness of knowledge, skills and abilities in everyday life pupil. One of the areas of functional literacy is reading literacy. Reading could become for students a means of obtaining information, further education, but also a source of pleasure and entertainment. The development of literacy is a lifelong process.

The results of the international PISA 2009 research, when it was a major concern of reading literacy, showed that nearly a quarter of Czech pupils is not at the end of compulsory schooling equipped with basic reading skills. Consequently, the reader development is not, in Czech schools, paid sufficient attention.

Literacy is not included in the educational objectives of the Framework curriculum for basic education and equally as most of the reading-book not encourage enough the development of reading.

From the definition of reading literacy Pedagogical Research Institute emerges which levels in itself this term includes and what a teacher should focus literature. It is an attitude to reading, literal understanding, extrapolation, metacognition, application and sharing.

Reading strategies are part of metacognition, pupils should watch their understanding and if it finds that comprehension can not understand, can use reading strategies you can use to overcome difficulties in understanding the text. Reading strategies conscious and deliberate practices are closely related to reading skills, which become when they are already fully automated and the reader is using unknowingly. The basic reading strategies usually include: finding connections, questioning, reasoning, identifying important, visualization, raking and synthesis, clarification and anticipation. A prerequisite for their use is comprehension monitoring (sometimes also ranked among the reading strategies).

Model hours of training sessions showed that reading strategies can not be clearly separated from each other. Although lessons can be focused on only one strategy, but in the hour automatically appears even more, because building the meaning of the text is a complex activity. Unable to determine whether any strategy is more important than another, they are all interconnected. In preparing the hours spent teaching reading strategies is essential in selecting text, the teacher must know the

purpose for which it collects and must not forget to take into account the reading level of students. In the hour is a crucial aspect of modeling, where the teacher shows students how to use the reading strategies and also reveals his thinking process.

Teaching reading strategies is one of the ways to develop literacy skills.

Klíčová slova

Čtenářská gramotnost, čtenářské strategie, 2. stupeň ZŠ, literární výchova